



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Systemy edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)

**Author:** Magdalena Bełza

**Citation style:** Bełza Magdalena. (2015). Systemy edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



Magdalena Bełza

Systemy edukacji osób  
umiarkowanie i znacznie oraz głęboko  
niepełnosprawnych intelektualnie  
(na przykładzie rozwiązań  
w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu ŚLĄSKIEGO  
KATOWICE 2015



**Systemy edukacji osób  
umiarkowanie i znacznie oraz głęboko  
niepełnosprawnych intelektualnie  
(na przykładzie rozwiązań  
w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)**



NR 3426

**Magdalena Bełza**

**Systemy edukacji osób  
umiarkowanie i znacznie oraz głęboko  
niepełnosprawnych intelektualnie  
(na przykładzie rozwiązań  
w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)**

Redaktor serii: Publikacje Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji  
**Urszula Szuścik**

Recenzent  
**Grzegorz Szumski**

Redakcja  
**Mariola Massalska**

Projekt okładki  
**Magdalena Starzyk**

Redakcja techniczna  
**Małgorzata Pleśniar**

Korekta  
**Lidia Szumigala**

Łamanie  
**Alicja Załęcka**

Copyright © 2015 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

**ISSN 0208-6336**  
**ISBN 978-83-8012-828-6**  
(wersja drukowana)  
**ISBN 978-83-8012-829-3**  
(wersja elektroniczna)

Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)

---

Wydanie I. Ark. druk. 16,5. Ark. wyd. 21,0. Papier  
offset. kl. III, 90 g                      Cena 38 zł (+ VAT)

---

EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna  
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek

## Spis treści

<b>Wprowadzenie w tematykę książki</b> . . . . .	9
Założenia ogólne . . . . .	9
Założenia metodologiczne . . . . .	13
 <b>Rozdział 1</b>	
<b>Komparatystyka – badania porównawcze w pedagogice</b> . . . . .	23
 <b>Rozdział 2</b>	
<b>Niepełnosprawność – etymologia, rys historyczny</b> . . . . .	35
 <b>Rozdział 3</b>	
<b>Niepełnosprawność intelektualna</b> . . . . .	47
3.1. Nazewnictwo i definiowanie niepełnosprawności intelektualnej – przegląd stanowisk . . . . .	47
3.2. Klasyfikacje niepełnosprawności intelektualnej . . . . .	53
3.3. Niepełnosprawność intelektualna a specjalne potrzeby edukacyjne . . . . .	56
 <b>Rozdział 4</b>	
<b>Historyczne i kulturowe uwarunkowania opieki, wychowania oraz przemian postaw wobec osób niepełnosprawnych intelektualnie</b> . . . . .	59
 <b>Rozdział 5</b>	
<b>Formy wsparcia dziecka niepełnosprawnego przed podjęciem nauki szkolnej</b> . . . . .	83
5.1. Ośrodki wczesnej interwencji/wczesnego wspomagania . . . . .	83
5.2. Wychowanie przedszkolne . . . . .	90
 <b>Rozdział 6</b>	
<b>Teoretyczne i prawne uwarunkowania edukacji dzieci niepełnosprawnych intelektu- alnie</b> . . . . .	95



**Rozdział 7**

<b>Formy edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim, występujące w aktach prawnych w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce</b>	115
7.1. Segregacyjna forma edukacji	115
7.2. Integracyjna forma edukacji	119
7.3. Inkluzyjna forma edukacji	122
7.4. Indywidualne nauczanie uczniów niepełnosprawnych intelektualnie	134
7.5. Podsumowanie	135

**Rozdział 8**

<b>Struktura systemu edukacji</b>	141
8.1. Ustrój szkolny	142
8.2. Typy placówek	147
8.3. Metody selekcji szkolnej	152
8.4. Podstawa programowa	155

**Rozdział 9**

<b>Wsparcie podczas zajęć i wsparcie pozalekcyjne w systemie edukacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie</b>	163
9.1. Obecność specjalisty w procesie edukacji	168
9.2. Asystent osoby niepełnosprawnej w procesie edukacji	174
9.3. Współpraca z rodzicami uczniów	177
9.4. Formy zajęć pozalekcyjnych	178

**Rozdział 10**

<b>Przygotowanie zawodowe do pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie</b>	183
--	-----

**Rozdział 11**

<b>Uwarunkowania systemu edukacji osób głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce</b>	191
11.1. Uwarunkowania historyczno-kulturowe systemu edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie	191
11.2. Uwarunkowania społeczno-gospodarcze systemu edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie	194
11.3. Ustrój polityczny i gospodarka poszczególnych krajów	196
11.4. Charakter narodowy i typy więzi międzyludzkich w poszczególnych krajach	207
11.5. Sposoby finansowania placówek edukacyjnych oraz zarobki nauczycieli	213
11.6. Rola Kościoła w systemie edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie	220

## Rozdział 12

Propozycja rozwiązania modelowego – implikacje do ewentualnych zmian w systemie edukacji osób głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie w Polsce . . . . . 225

Zakończenie . . . . . 237

Bibliografia . . . . . 243

Summary . . . . . 263

Shrnutí . . . . . 264



## Wprowadzenie w tematykę książki

### Założenia ogólne

Edukacja uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim w Polsce na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat uległa zdecydowanej zmianie. Wprowadzenie obowiązku edukacji uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną wynika z dostrzeżenia potencjału rozwojowego tych osób, który może być wykorzystany w procesie edukacji, a nie tylko opieki, jak było do tej pory.

Ciągle dyskusje toczące się wokół form edukacji, które najlepiej pozwalają sprostać potrzebom edukacyjnym tej grupy uczniów, skłaniają do diagnozowania ich edukacji nie tylko w naszym kraju, ale także w innych. Podstawowym celem tej publikacji jest opisanie oraz odniesienie się do uwarunkowań systemu edukacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie (umiarkowanie, znacznie i głęboko) w naszym kraju oraz w Republice Czeskiej i Anglii.

Zmiany zachodzące we współczesnym świecie, zwiększona mobilność ludzi, łatwiejszy dostęp do informacji, dążenie do globalizacji, a przede wszystkim bardziej powszechna idea humanitaryzmu, powodują zwrócenie się w stronę osób poszkodowanych, biednych, chorych, udręczonych, niepełnosprawnych. Idea globalizmu jest traktowana przez niektórych teoretyków społecznych jako dająca możliwości alternatywnych perspektyw politycznych, przywołując wizję globalnego kosmopolityzmu<sup>1</sup>. Edukacja z udziałem osób niepełnosprawnych, zwłaszcza intelektualnie, zachęca do podejmowania badań związanych zarówno z dynamiką zmian, jak i ich rozmiarem w zestawieniu porównawczym pomiędzy poszczególnymi krajami. Europa staje się jedną wspólnotą, w której dąży się do jedności na różnych płaszczyznach. Tendencje w pedagogice specjalnej oraz w podejściu do spraw opieki, wychowania i kształcenia osób niepełnosprawnych

---

<sup>1</sup> A. ELLIOT: *Współczesna teoria społeczna*. Warszawa, PWN, 2011, s. 359.

również zmierzają do ujednolicenia kwestii związanych z funkcjonowaniem osób niepełnosprawnych. Mówi się o ogólnoświatowych tendencjach zmierzających do integracji społecznej osób niepełnosprawnych i inkluzji edukacyjnej uczniów niepełnosprawnych. Mimo tych tendencji istnieje szereg czynników powodujących odmienną systemową widoczną w różnych krajach. Pojawiają się pytania dotyczące tego, co tak naprawdę sprawia, że mimo dyrektyw unijnych edukacja osób niepełnosprawnych jest zróżnicowana, jakie czynniki i w jaki sposób ją warunkują.

Pytania te stały się dla mnie początkiem rozważań, rozbudziły chęć eksploracji tego tematu. Naoczna obserwacja edukacji w różnych krajach, wieloletni kontakt z edukacją głębiej i głęboko niepełnosprawnych uczniów, wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka oraz ciekawość poznawcza przyczyniły się do podjęcia powyższej tematyki.

Wielość kultur powoduje mnogość interpretacji otaczającej nas rzeczywistości, a to oznacza, iż ludzie żyją współcześnie w postrzeganych odmiennie światach, a tym samym dla nich innych, chociaż niczym nieróżniących się pod względem realnych, empirycznych danych<sup>2</sup>. Wyniki badań prezentowane w obrębie niniejszej pracy są próbą pokazania istniejących różnic, które po części wynikają z relatywizmu kulturowego negującego wartości uniwersalne na rzecz osadzenia ich w określonym kontekście.

Mimo iż system kształcenia osób niepełnosprawnych jest podsystemem kształcenia ogólnego i w pewnych aspektach ukazujących jego strukturę i funkcje trudno uniknąć nawiązań do popularnych w pedagogice nurtów funkcjonalno-strukturalnych, to wskazana wyżej relatywność warunkowana wyznacznikami kulturowymi, historycznymi i ekonomicznymi oraz wypracowanymi na ich kanwie doświadczeniami pedagogicznymi zachęca do czerpania z koncepcji interakcyjnych zakładających, że ludzie nadają znaczenia przedmiotom, osobom w toku interakcji, w jakie wchodzi. Interakcje nie są jednak pozbawione kontekstu, są uwikłane w kontekst społeczny<sup>3</sup>. A podążając za Herbertem Georgem Blumerem w procesie interpretacji jako procesie komunikacji z samym sobą, działający może dowolnie manipulować i przekształcać znaczenia w świetle sytuacji, w jakiej się znajduje, w zależności od kierunku swego działania<sup>4</sup>. Porównywanie systemów oświatowych, nawet jeśli jest nazywane „pedagogiką porównawczą”, to tak naprawdę jest dziedziną interdyscyplinarną, nasyconą również danymi z innych niż klasyczna pedagogika dziedzin nauki<sup>5</sup>. Prezentowana publikacja w swoich wywodach i analizach ociera się o różne dziedziny i dyscypliny nauki, z których każda nadaje różne znaczenia

<sup>2</sup> B. SZACKA: *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa, Oficyna Naukowa, 2008, s. 86.

<sup>3</sup> J. TUROWSKI: *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 2001, s. 64.

<sup>4</sup> H. BLUMER za: E. HAŁAS: *Interakcjonizm symboliczny*. Warszawa, PWN, 2012, s. 87.

<sup>5</sup> J. PRŮCHA: *Pedagogika porównawcza*. Warszawa, PWN, 2006, s. 35.

będące przedmiotem badań, takie jak: medycyna (pojęcia niepełnosprawności nie da się bowiem oderwać od czynników patogennych warunkujących daną niepełnosprawność, ale również dlatego, iż tematyką tą przez dłuższy czas zajmowali się głównie lekarze, co w przełożeniu na interakcjonizm symboliczny warunkowało koncepcję biologiczną niepełnosprawności. Ta z kolei przez długi czas była tą wiodącą koncepcją w podejściu do niepełnosprawnych intelektualnie osób), socjologia (społeczne uwarunkowania zarówno postaw wobec osób niepełnosprawnych, jak i kształtowanie się systemów edukacji są przedmiotem teje dziedziny nauki), prawo (poprzez analizy aktów prawnych warunkujących edukację badanej grupy w danych krajach), politologia (stosunki polityczne panujące w kraju, stronnictwa rządzące, które nadają kształt edukacji), psychologia (ukazująca jednostkowe uwarunkowania psychospołeczne niepełnosprawności), prawo (budowanie podstaw prawnych regulujących każdą sferę życia osób niepełnosprawnych).

Niewątpliwie charakter publikacji wskazuje, że jest ona z zakresu porównawczej pedagogiki specjalnej, jak również socjopedagogiki specjalnej, która według Marii Chodkowskiej jest subdyscypliną pedagogiki specjalnej, wzbogaconą o dorobek socjologii ogólnej<sup>6</sup>.

Kształtowanie systemu edukacji, podobnie jak każdego innego systemu, wymaga wiele czasu, poświęcenia, uwzględnienia wielu czynników, które będą miały znaczący wpływ na kształt tego systemu. Niemale znaczenie ma rozwój gospodarczy kraju, jak również rozwój naukowy w danej dziedzinie, a w tym przypadku w pedagogice specjalnej. Każdy kraj pomimo dążeń globalizacyjnych posiada własne rozwiązania systemowe, uwzględniające zarówno poziom gospodarczy danego kraju, jak i inne czynniki mające wpływ na stan oświaty. Uwarunkowane może być to tradycją, kulturą, mentalnością mieszkańców, historią, sytuacją polityczną i pozycją Kościoła w państwie. Niniejsza praca jest próbą ukazania poprzez zestawienie porównawcze, jak różne czynniki ukształtowały obecną formę edukacji uczniów z umiarkowanym i znacznym oraz głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej w wybranych krajach.

Praca podzielona jest na dwanaście rozdziałów. W pierwszych czterech rozdziałach znalazły się teoretyczne podstawy badań, a w ich ramach podstawowe założenia komparatystyki z uwzględnieniem komparatystyki specjalnej, która daje podwaliny do zainicjowanych rozważań badawczych. Przedstawione zostały koncepcje i definicje niepełnosprawności oraz ich ewaluacja na przestrzeni wieków. Zwrócona została uwaga na specyfikę funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną, określona została terminologia. Zaprezentowane zostało także tło historycznych przemian wobec kształcenia osób niepełnosprawnych intelektualnie.

---

<sup>6</sup> M. CHODKOWSKA: *Socjopedagogika specjalna – założenia i kierunki badań*. W: *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. Red. EADEM. Lublin, UMCS, 1999, s. 31.

Kolejne rozdziały to porównawcza deskrypcja, która przedstawia analizę materiału badawczego zebranego podczas badań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce przy pomocy takich technik, jak: ankieta, obserwacja, wywiad oraz analiza dokumentów. Poszczególne rozdziały stanowią odpowiedzi na postawione problemy badawcze, uwzględniając wskaźniki zmiennych. Dzięki analizie statystycznej uzyskano ciekawy obraz rzeczywistości szkolnej ucznia z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, który pozawala pokazać związki, jakie występują pomiędzy poszczególnymi czynnikami (historyczno-kulturowym, społeczno-gospodarczym i religijnym). Wyniki analizy statystycznej oraz dokładna analiza różnego rodzaju dokumentów międzynarodowych, państwowych i szkolnych, dają możliwość zweryfikowania postawionych hipotez.

Ważnym elementem, coraz mocniej akcentowanym, jest wspomaganie dziecka przed podjęciem edukacji, dlatego też słusznym wydaje się fakt zamieszczenia rozdziału (piąty), który będzie pokrótce przedstawiał przygotowanie dziecka niepełnosprawnego do podjęcia edukacji obowiązkowej.

Szósty rozdział zawiera podstawowe informacje dotyczące uwarunkowań teoretycznych oraz prawnych procesu edukacji w poszczególnych krajach. Znajdują się w nim wiadomości o pierwszych wzmiankach w literaturze na temat edukacji osób niepełnosprawnych, kształtowaniu się systemu opieki i kształcenia tych osób, charakterystyka aktów prawnych dotyczących edukacji tej grupy. Siódmy rozdział zawiera omówienie istniejących form kształcenia głębiej i głęboko niepełnosprawnych uczniów w wybranych krajach. W ósmym rozdziale zawarto opis struktury danego systemu, zwracając uwagę na typy placówek, sposób kwalifikowania do poszczególnych szkół, przedstawiono podstawę programową, jaka jest właściwa dla uczniów głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie. Rozdziały dziewiąty i dziesiąty obejmują deskrypcję ewentualnego wsparcia ucznia, zarówno podczas lekcji, jak i po niej. Rozdział jedenasty dotyczy czynników historyczno-kulturowych, społeczno-gospodarczych oraz wskazuje na rolę Kościoła w edukacji dzieci głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie.

Ostatni rozdział przedstawia implikacje wynikające z zestawienia uzyskanych wyników badań, zarówno ilościowych, jak i jakościowych. Intencją moją było również zaznaczenie poziomu polskiej edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną poprzez wskazanie, że nie zawsze doceniamy to, co mamy w naszym kraju dobrego. Zaprezentowany interakcyjny model edukacji ucznia z umiarkowaną i znaczną oraz głęboką niepełnosprawnością intelektualną może stanowić pewnego rodzaju wzór tworzenia systemu, w którym jedną z najważniejszych rzeczy jest działanie interakcyjne wszystkich elementów niezbędnych do jego poprawnego funkcjonowania.

Pragnę w tym miejscu serdecznie podziękować wszystkim, którzy wspierali mnie podczas pracy badawczej.

Szczególną wdzięczność kieruję w stronę prof. dr. hab. Zenona Gajdzicy za opiekę naukową, cierpliwość, życzliwość i wyrozumiałość oraz możliwość poszukiwań badawczych, jak również inspiracje przekazywane podczas dyskusji. Ale także za stwarzanie możliwości rozwijania skrzydeł naukowych i pozanaukowych. Dziękuję dr. hab. prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej Grzegorzowi Szumskiemu za cenne uwagi, które przyczyniły się do tego, aby ta książka stała się bardziej wartościowa. Dziękuję Alison i Williamowi Parente za umożliwienie angielskiej części badań (Thank you Alison and William). Dziękuję Bogusławowi Dziadzi za wsparcie i „model”. Pani prof. zw. dr. hab. Marii Dudzikowej za wiedzę, życzliwość i możliwość czerpania z mądrości.

Dziękuję moim bliskim za całą miłość, bez której nie byłabym tym, kim jestem.

## Założenia metodologiczne

Poszukiwanie w badaniach komparatystycznych musi ukazywać nowe znaczenie w doskonaleniu nauki o edukacji.

Marc-Antoine Jullien<sup>7</sup>

Rezultaty dociekań empirycznych zaprezentowane w pracy są badaniami porównawczymi, które najprościej rzecz ujmując można określić jako takie, w których coś porównuje się z czymś<sup>8</sup>. Metodologia badań porównawczych nie różni się znacząco od metodologii badań innych subdyscyplin pedagogiki. Zawiera jednak pewne elementy, które są dla niej charakterystyczne. Związane jest to również z zastosowaniem ścisłych procedur i metod badawczych. Rygor metodologiczny dotyczy zarówno założeń teoretycznych, koncepcji badań oraz ustalenia sposobów ekwiwalencji badanych zjawisk, jak i wszystkich kolejnych etapów badań pedagogicznych (doboru zmiennych, wskaźników, doboru próby badawczej itd.)<sup>9</sup>. Franz Hilker zaproponował przed laty klasyczny schemat struktury badań porównawczych, w którym zawarł trzy fazy: deskrypcję (opis), stanowiącą punkt wyjścia do analizy porównawczej; interpretację – będącą wyjaśnianiem i tłumaczeniem zjawisk poddawanych analizie, oraz jukstapozycję, czyli zestawienie danych zgromadzonych w poszczególnych krajach w celu

<sup>7</sup> D. PHILIPS, M. SCHWEINSFURTH: *Comparative and International Education*. London, Continuum, 2006.

<sup>8</sup> J. KARPIŃSKI: *Wprowadzenie do metodologii nauk społecznych*. Warszawa, PSPiZ, 2006, s. 231.

<sup>9</sup> M. MYSZKOWSKA-LITWA: *Badania porównawcze. Wprowadzenie*. W: *Podstawy badań metodologicznych w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk, GWP, 2010, s. 313.



analizy uwzględniającej kontekstualność<sup>10</sup>. Struktura książki wpisuje się w powyższy schemat badań porównawczych. Poszczególne rozdziały zawierają deskrypcję podejmowanych problemów związanych zarówno z samą istotą oraz zasadnością prowadzenia badań komparatystycznych, jak również z tematyką niepełnosprawności (zwłaszcza intelektualnej w stopniu głębszym i głębokim) i zmianami w postawach społecznych w stosunku do osób niepełnosprawnych na przestrzeni lat w wybranych krajach, a także organizację systemu edukacji i jej uwarunkowania. Opis ten jest niezbędny do dalszej analizy zawierającej interpretację. Zaprezentowane zostały również dane zgromadzone podczas badań, uwzględniające kontekstualność.

Za początek właściwych badań porównawczych kształcenia specjalnego (a w jego obrębie formy, jaką jest kształcenie niesegregacyjne)<sup>11</sup> możemy uznać próby budowania klasyfikacji i typologii. Ogromna liczba różnorodnych danych, jaka wiąże się z badaniami porównawczymi w pedagogice, również specjalnej, wymaga od badacza kategoryzacji. Dzięki zmniejszonej liczbie danych, za pomocą odpowiednich klasyfikacji jesteśmy w stanie dokonywać generalizacji<sup>12</sup>.

Współczesna metodologia badań pedagogicznych zwraca uwagę na to, że w poszukiwaniach naukowo-badawczych chodzi nie tylko o odpowiedź na pytanie, jak skutecznie nauczać i wychowywać, lecz także o uzyskanie postulowanych oddziaływań, tj. wyjaśnienie zależności między tymi oddziaływaniami a ich skutkami w świetle znanych lub sformułowanych specjalnie założeń teoretycznych<sup>13</sup>. Dzieje się tak również w zakresie pedagogicznych badań porównawczych, gdzie dozwolone jest stosowanie zarówno metod jakościowych, jak i ilościowych. Wybór określonego sposobu postępowania badawczego jest związany z indywidualnymi zainteresowaniami badacza. Jego przekonania badawcze dotyczące charakteru istniejącej rzeczywistości, tworzącej świat społecznych relacji, oraz możliwości jej poznania i badawczej eksploracji determinują myślenie metodologiczne<sup>14</sup>. Edukacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie nie da się zamknąć jedynie w strukturach badań ilościowych i, jak uważają Urie Bornfenbrenner i Herbert George Bruner, sprowadzić do związków i zależności<sup>15</sup>.

<sup>10</sup> Por.: T.J. WIŁOCH: *Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej*. Warszawa, PWN, 1970, s. 102–103.

<sup>11</sup> W pracy przyjęto, iż kształcenie specjalne może odbywać się w różnych formach, m.in. w formie niesegregacyjnej, czyli ogólnodostępnej. Autor Grzegorz Szumski odróżnia natomiast kształcenie specjalne od niesegregacyjnego, które traktuje jako synonim kształcenia integracyjnego. Por.: G. SZUMSKI: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa, PWN, 2009.

<sup>12</sup> G. SZUMSKI: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa, PWN, 2009, s. 17.

<sup>13</sup> M. ŁOBOCKI: *Wprowadzenie do metodologii badań empirycznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999, s. 17.

<sup>14</sup> J. RZEŹNICKA-KRUPA: *Niepełnosprawność i świat społeczny*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 97.

<sup>15</sup> B. SMOLIŃSKA-THEISS, W. THEISS: *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*. W: *Podstawy badań...*, s. 79.

Jest ona zatopiona w świecie kultury i wymaga społeczno-kulturowych interpretacji<sup>16</sup>.

Podążając tą ścieżką, autorka zdecydowała się na połączenie w swoich badaniach strategii ilościowej i strategii jakościowej, co pozwoliło na szerszą analizę badanej rzeczywistości edukacyjnej uczniów z głębszą i głębką niepełnosprawnością intelektualną w badanych krajach.

Przeglądając badania z pedagogiki specjalnej, można zauważyć, że nadal częściej stosowane są w nich metody ilościowe, ale coraz częściej zdarzają się również takie, które zawierają zarówno jedną, jak i drugą strategię. Należy jednak pamiętać, że metody ilościowe i jakościowe nie powinny być przyporządkowane różnym metodologiom, lecz różnorodnym zadaniom badawczym<sup>17</sup>. Sytuacja osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim oraz specyfika ich funkcjonowania sprawiają, iż niewystarczające wydaje się stosowanie w badaniach wyłącznie strategii ilościowej, która zakłada, że człowiek jest istotą zdeterminowana biologicznie i społecznie, a zadaniem badacza jest odkrywanie reguł rządzących zachowaniem człowieka<sup>18</sup>. Istnieją pewne zjawiska w obrębie oświaty, które bardziej niż inne nadają się do pomiaru ilościowego i analizy statystycznej, wiele jest jednak takich pojęć pedagogicznych, które z trudem lub w ogóle nie poddają się operacjonalizacji i pomiarowi<sup>19</sup>. Niewątpliwie niepełnosprawność intelektualna stanowi jedno z takich zjawisk, dla których dogłębnego zbadania sama analiza statystyczna może okazać się niewystarczająca. Drugim powodem, dla którego we współczesnych badaniach coraz częściej stosuje się metody jakościowe, jest możliwość uzupełnienia luki w informacjach na temat kontekstu społeczno-kulturowego badanych krajów oraz refleksja, iż dotychczasowe badania ilościowe (np. IEA) niewiele wniosły<sup>20</sup>. Dlatego też już w latach 80. XX wieku paradygmat interpretacyjny zaczął być szerzej stosowany. Wyraźnie wzrasta konieczność poszerzenia wąsko pojmowanych granic edukacji specjalnej, rehabilitacji i terapii osób niepełnosprawnych o inne problemy dotyczące różnych obszarów życia. Dominujący do tej pory model badań ilościowych i eksperymentalnych, wywodzący się z behawioryzmu, i oparte na tym nurcie psychologii liczne programy terapeutyczne i edukacyjne okazały

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> A. BEIER: *Od pracy oświatowej do metod badawczych, czego „poszukują” warsztaty przyszłości w jakościowych badaniach socjologicznych*. W: *Europa, jako temat badań jakościowych* Griesego. Red. E. DUBAS, H.M. GRIESE. Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, 1998, s. 57; Por.: J. RZEŹNICKA-KRUPA: *Niepełnosprawność...*, s. 98.

<sup>18</sup> Por.: H. KOMOROWSKA: *Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. „Edukacja” nr 3/1989, s. 14–30; T. PILCH: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 1995; H. ŻURAW: *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 2008.

<sup>19</sup> R. PACHOCIŃSKI: *Zarys pedagogiki porównawczej*. Warszawa, IBE, 2000, s. 271.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 288.

się niewystarczające<sup>21</sup>. Badania jakościowe nie są już traktowane tylko jako „nieilościowe”, ale zdołały wypracować swoją własną tożsamość. Stosujemy je przede wszystkim, aby bliżej przyjrzeć się „światu zewnętrznemu” (a nie sztucznym sytuacjom stworzonym w laboratoriach) oraz aby móc opisać i zinterpretować, a niekiedy wcześniej wyjaśnić zjawiska społeczne z perspektywy „wewnętrznej” na wiele rozmaitych sposobów<sup>22</sup>. Zmiana podejścia metodologicznego jest związana z ewolucją pedagogiki specjalnej jako swoistego badania fenomenu niepełnosprawności i jej obecnego kształtu, jako interdyscyplinarnej dziedziny, której przedmiotem jest zjawisko niepełnej sprawności wraz z jego wszelkimi kulturowymi i społecznymi aspektami oraz człowiek niepełnosprawny (traktowany coraz bardziej jako istota ludzka, mogąca, mimo swojej niepełnosprawności, w pełni przeżywać swe życie i nadawać mu określony sens)<sup>23</sup>.

Istnieje wiele teorii próbujących wyjaśnić zależności między strukturą społeczną a edukacją. Możemy wśród nich znaleźć tzw. teorie krytyczne, m.in. teorię reprodukcji kulturowej wskazującą na swoistą przemoc strukturalną i symboliczną jako mechanizmy odtwarzania przez szkołę relacji społecznych i kulturowych. Są też teorie strukturalno-funkcjonalne, wskazujące na znaczenie wymagań społecznych dla procesów komunikacyjnych w edukacji, które odgrywają podstawową rolę w kształtowaniu się tożsamości zarówno szkoły, jak i jej podmiotów. Teorie interakcjonistyczne za najważniejsze stawiają sobie dociekania na temat relacji nauczyciel – uczeń, a w szczególności wszelkich jej zaburzeń w takich procesach, jak: stereotypizacja, naznaczenie, etykietyzowanie czy eliminacja – wykluczenie. Obok teorii krytycznych funkcjonują również takie, które wyrastają z przekonania o znaczącej, pozytywnej roli szkoły i edukacji dla procesów transformacji społecznej. Jest to zaprzeczeniem teorii kulturowej reprodukcji. W nurcie tych teorii pozostają koncepcje demokratyzacji szkoły i jej roli w samorozwoju i samorozwoju człowieka oraz koncepcje uspołecznienia<sup>24</sup>. Ważne jest, aby rozumieć, iż teoria nie jest po to, aby dawać badaczowi gotowe odpowiedzi na problemy badawcze, ale ma służyć wskazówkami pomocnymi w badaniach i analizie<sup>25</sup>.

Relatywność w postrzeganiu edukacji osób niepełnosprawnych pozwoliła, jak już wcześniej zostało wspomniane, na osadzenie badań w interakcjonizmie symbolicznym, którego głównym założeniem jest to, iż ludzie działają na podstawie znaczeń, które nadają przedmiotom, ludziom w codziennych interakcjach,

<sup>21</sup> J. RZEŹNICKA-KRUPA: *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnościami intelektualną*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 177–178.

<sup>22</sup> U. FLICK: *Jakość w badaniach jakościowych. Niezbędnik badacza*. Warszawa, PWN, 2011, s. 13.

<sup>23</sup> J. RZEŹNICKA-KRUPA: *Komunikacja...*, s. 176.

<sup>24</sup> I. CHRZANOWSKA: *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 43.

<sup>25</sup> M. HAMMERSLEY, P. ATKINSON: *Metody badań terenowych*. Poznań, Zys i S-ka, 2000, s. 219.

a które mogą być modyfikowane na bazie aktualnych doświadczeń każdego człowieka. Podstawowym pojęciem jest symbol, jako odzwierciedlenie znaczenia w języku. Symbol jako to coś, co zastępuje coś innego<sup>26</sup>. Niepełnosprawność jest zjawiskiem, któremu nadawane są różne znaczenia, w zależności od tego kto, jak i gdzie to znaczenie nadaje. Wielość podejść sprawia, iż stworzona przez George'a Herberta Meada koncepcja, która charakteryzuje społeczeństwo za pomocą skonstruowanych wzorów uporządkowanego działania, które utrzymują się i zmieniają dzięki interakcji symbolicznej zachodzącej między jednostkami i wewnątrz nich samych, jest podstawą do analizowania edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie, bowiem ta ma taki kształt, jakie znacznie nadają niepełnosprawności ludzie ją tworzący. Blumer, który jako pierwszy użył samego terminu „interakcjonizm symboliczny” w kontekście konstytuujących się na bazie wymiany symbolicznych znaczeń interakcji zachodzących między świadomymi, ciągle definiującymi się partnerami, pisze, że: „Interakcja symboliczna jest elementarnym faktem społecznym i z pomocą tej kategorii pojęciowej można dopiero wyjaśnić inne formy czy rodzaje zjawisk społecznych”<sup>27</sup>.

W wyjaśnianiu i interpretacji danych uzyskanych podczas badań w niniejszej pracy zostały wykorzystane następujące teorie:

- Teoria wymiany George'a Homansa;
- Teoria kapitału ludzkiego – teoria kapitału społecznego.

**Teoria wymiany George'a Homansa**, stanowiąca reakcję polemiczną na strukturalną analizę Clauda Lévi-Straussa<sup>28</sup>, mimo że wywodzi się z teorii funkcjonalnej, jest w dużej mierze jej zaprzeczeniem<sup>29</sup>. Uważana jest natomiast za jedną z odmian interakcjonizmu symbolicznego, a nawet, można by rzec, jego węższą wersję wywodzącą się z modelu ekonomicznego myślenia i teorii użyteczności, która mówi, że zachowanie społeczne jest wymianą dóbr materialnych, takich jak symbole aprobaty i prestiżu<sup>30</sup>.

Według teorii wymiany uważa się, że wymiana jest głównym źródłem porządku społecznego. Odnosząca się do użyteczności teoria wskazuje, że wszystkie stosunki społeczne są niczym innym, jak wymianą pomiędzy uczestnikami, którzy ponoszą określone koszty po to, by uzyskać określone dla siebie korzyści<sup>31</sup>. Wymiana jest dobrowolna i może dotyczyć zarówno dóbr materialnych, jak i niematerialnych, oraz może przebiegać między dwoma lub więcej osobnikami, a każda ze stron odnosi korzyści. Obopólne korzyści z wymiany, jaka

<sup>26</sup> A. GIDDENS: *Socjologia*. Warszawa, PWN, 2012, s. 42.

<sup>27</sup> J. TUROWSKI: *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 2001, s. 63.

<sup>28</sup> P. SZTOMPKA: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków, Znak, 2012, s. 301.

<sup>29</sup> J. SZACKI: *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa, PWN, 2002, s. 838.

<sup>30</sup> C.J. LARSON: *Major themes in sociological theory*. New York, David McKay, 1973, s. 158; J. SZACKI: *Historia Myśli Socjologicznej*. Warszawa, PWN, 2002, s. 839.

<sup>31</sup> J.H. TURNER: *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*. Poznań, Zysk i S-ka, 1998, s. 30.

następuje w przypadku interakcji w procesie edukacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie głębiej i głęboko, mogą być różne, począwszy od tych osobistych w postaci budowania kapitału społecznego jednostki umożliwiającego jej lepsze życie, a skończywszy na tych o szerszym zasięgu, dotyczących budowania kapitału społecznego przyczyniającego się do rozwoju danej społeczności. Koszty natomiast to z jednej strony nakłady, czyli np. koszty edukacji, jakie ponoszą rodzice danego ucznia (jeśli takowe są), uciążliwości samego procesu edukacji, czas, który poświęca na edukację i wysiłek, jaki ponosi uczeń w jej trakcie. Do wymiany dochodzi, gdy obie strony uznają, że ich bilans korzyści i kosztów jest pozytywny. W wyniku wymiany obie strony powinny być zadowolone. Rodzic (jako odbiorca) jest zadowolony, że jego dziecko może być edukowane, może przebywać w grupie rówieśniczej, a przez zapewnienie odpowiedniego zaplecza w postaci wykwalifikowanej kadry i pomocy dydaktycznych rozwijać się na miarę swoich możliwości. Uczeń (również jako odbiorca) jest zadowolony, że może przebywać w gronie rówieśniczym, korzystać z różnych dobrodziejstw, które niesie ze sobą szkoła i na tyle, ile rozumie, rozwijać swoje możliwości i umiejętności. Z drugiej zaś strony dawca, czyli nauczyciel zapewniający zdobywanie przez uczniów określonej wiedzy, umiejętności i kompetencji, dyrektor kierujący placówką – odpowiedzialny za odpowiednie warunki edukacyjne oraz poziom tejże edukacji, jak również państwo, na którym spoczywa obowiązek zagwarantowania możliwości edukacji każdemu obywatelowi danego kraju, czują się spełnieni w związku ze zrealizowaniem powinności<sup>32</sup>.

**Teoria kapitału ludzkiego** – teoria ta, tak jak teoria kapitału społecznego, silnie związana jest z nurtem interakcjonizmu symbolicznego. Budowanie kapitału zależy bowiem w dużej mierze od tego, z kim i w jakie relacje wchodzimy. Zakłada, że najbardziej skuteczną formą rozwoju kraju jest inwestowanie w ludzi. Według Theodore’a Schultza oświata nie powinna być traktowana jedynie jako dobro konsumpcyjne, ale również jako inwestycja w przyszłość<sup>33</sup>.

Mimo iż kategoria kapitału ludzkiego mówi, że kształtuje się on głównie w toku samodzielnego dążenia jednostki do samorealizacji, że ludzie samodzielnie powinni dbać o swój własny rozwój<sup>34</sup>, to część z cech kapitału ludzkiego mogą stanowić inwestycje z zewnątrz, które nie są uwarunkowane wolą jednostki<sup>35</sup>. Do takich cech w kontekście systemu kształcenia można zaliczyć dążenia nauczycieli do tworzenia warunków prawidłowego rozwoju (odpowiednie metody

<sup>32</sup> Por.: P. SZTOMPKA: *Socjologia...*, s. 86.

<sup>33</sup> T. SCHULTZ za: R. PACHOCIŃSKI: *Pedagogika...*, s. 71.

<sup>34</sup> H. KRÓL: *Istota rozwoju kapitału ludzkiego organizacji*. W: *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*. Red. H. KRÓL, A. LUDWICZYŃSKI. Warszawa, PWN, 2006, s. 424.

<sup>35</sup> A. SADOWSKI: *Białystok. Kapitał społeczny mieszkańców miasta*. Białystok, WSE, 2006, s. 22; H. KRÓL: *Istota rozwoju kapitału ludzkiego organizacji*. W: *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*. Red. H. KRÓL, A. LUDWICZYŃSKI. Warszawa, PWN, 2006, s. 113.

rehabilitacji i rewalidacji), właściwej atmosfery życzliwości i wsparcia, a przede wszystkim wybór właściwej formy edukacji, w której uczeń będzie w stanie nabyć kompetencje, wiedzę, przygotowanie do życia i ewentualnej pracy zarobkowej oraz kompetencje społeczne w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z innymi osobami oraz pojmowaniu norm społecznych. Kapitał ludzki może mieć tutaj znaczenie na różnych płaszczyznach. Odnosi się on bowiem zarówno do uczniów, którzy w wyniku procesu edukacji mają budować swój kapitał osobisty, ale z drugiej strony można na niego spojrzeć w kontekście nauczycieli, którzy dzięki wnoszonemu w proces edukacji kapitałowi osobistemu budują świat rzeczywisty w danej przestrzeni. Od ich zasobów, wiedzy, predyspozycji, wykształcenia, umiejętności i interakcji, w jakie wchodzi z nimi uczniowie oraz ludzie ich otaczający, może zależeć funkcjonowanie osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Jeszcze inna perspektywa może wynikać z patrzenia na kapitał ludzki poszczególnych osób kreujących szerszą rzeczywistość. Jak pisze Piotr Sztompka, używa się tego pojęcia, gdy chce się podkreślić, że o sukcesie jakichś przedsięwzięć zbiorowych, np. reform, rewolucji czy chociaż w kontekście Polski – transformacji ustrojowej, decyduje nie kształt organizacji społecznej, instytucji, prawa – ale „czynnik ludzki”, czyli poziom obywateli, ich wykształcenie, nawyki kulturowe, kompetencje cywilizacyjne, mentalność, postawy<sup>36</sup>. Bywa, że niekiedy pojęcie kapitału ludzkiego określane jest jako wspólnota kapitału kulturowego, kapitału edukacyjnego i kapitału zdrowotnego<sup>37</sup>. Wspominanie o tym nie jest bez znaczenia, ponieważ każdy z tych elementów w przypadku osób niepełnosprawnych intelektualnie może być znacznie ograniczony, zmniejszając tym samym ich kapitał ludzki. Czynnik kulturowy warunkujący postawy wobec tych osób, a tym samym podejście do ich edukacji, a także ich kapitał zdrowotny, który stawia ich w zdecydowanie gorszej pozycji, utrudniają często osiągnięcie korzystnego kapitału ludzkiego. Mimo iż, jak uważa Ryszard Domański, kapitał ludzki jest w dużej mierze uwarunkowany genetycznie, to jednak jest pomnażany dzięki inwestycjom w człowieka w procesie wychowania, edukacji sformalizowanej, samokształcenia i doświadczenia. Istotny komponent stanowi również obszar wartości i kultury, w tym także wartości umocowanych w religii<sup>38</sup>.

Pojęcie kapitału ludzkiego celowo zostało użyte w niniejszej pracy. Należy zwrócić bowiem uwagę, że w kontekście edukacji dzieci głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie musimy zacząć od zbudowania podstaw, czyli zbudowania kapitału samej jednostki poprzez stworzenie jej właściwych warunków rozwoju, aby móc przejść wyżej do szerszego znaczeniowo pojęcia kapitału społecznego jako tego, który przyczynia się do kształtu całego systemu.

<sup>36</sup> P. SZTOMPKA: *Socjologia...*, s. 183.

<sup>37</sup> Ibidem.

<sup>38</sup> R. DOMAŃSKI za: M.G. WOŹNIAK: *Czy religia jest jednym ze źródeł kapitału intelektualnego? Wnioski pod adresem ekonomii i gospodarki*. W: *Religia a gospodarka*. T. I. Red. S. PARTYCKI. Lublin, Wydawnictwo KUL, 2005, s. 85–91.



Pojęcie kapitału społecznego zostało zaczerpnięte z ekonomii i szybko znalazło swoje miejsce również w innych dziedzinach naukowych, zwłaszcza w socjologii i psychologii. Po raz pierwszy termin ten został użyty w 1916 roku przez amerykańskiego badacza Lydy Judsona Hanifana, według którego na kapitał społeczny składają się m.in.: dobra wola, towarzystwo, koleżeństwo i sympatia oraz stosunki wzajemne między jednostkami i rodzinami. To on również zwrócił uwagę, że jednostka jest bezradna społecznie, jeśli jest pozostawiona sama sobie<sup>39</sup>. W literaturze możemy odnaleźć wiele definicji kapitału społecznego, gdzie badacze z różnych dziedzin interpretują go każdy na swój sposób i każdy zwraca uwagę na konkretny element z nim związany. Ale zarówno w definicjach Francisa Fukuyamy, Roberta Putnama, Pierre'a Bourdieu i Jamesa Colemana dostrzec możemy odniesienie się do norm, reguł, zaufania, sieci powiązań i interakcji, w ramach których wszystkie działania przyczyniają się do wspólnego dobra i zwiększają sprawność społeczną<sup>40</sup>. Kapitał społeczny to m.in. umiejętność współpracy poprzez nieformalne reguły i normy między ludźmi w obrębie grupy oraz organizacji w celu realizacji interesów wyznawanych przez jej członków<sup>41</sup>.

W badaniach postawione zostały trzy cele. Celem teoretyczno-poznawczym uczyniono rozpoznanie i rozpatrzenie systemu edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz głębokim w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce. Natomiast celami praktyczno-wdrożeniowymi są: po pierwsze sformułowanie wniosków wynikających z badań, ukazujących funkcjonowanie poszczególnych systemów; po drugie stworzenie na podstawie sformułowanych wniosków modelowych rozwiązań mogących przyczynić się do podwyższenia poziomu edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w Polsce.

Zagadnienie przedmiotu badań koncentruje się wokół związku między kontekstualnością a bardziej ogólną cechą badanych zjawisk. Jest on zazwyczaj definiowany w postaci teoretycznych pojęć i konstruktów odpowiednich dla porównywania jednostek. Z punktu widzenia ekwiwalencji powinien być znaczący, jeśli chodzi o porównywalne jednostki. W przeciwnym razie powinien być modyfikowany i poddany zmianom<sup>42</sup>. Przedmiotem badań jest organizacja (i jej uwarunkowania) systemu kształcenia osób niepełnosprawnych intelektual-

<sup>39</sup> L.J. HANIFAN za: E. SKAWIŃSKA: *Kapitał społeczny w rozwoju regionu*. Warszawa, PWN, 2012, s. 15.

<sup>40</sup> P. BOURDIEU: *The forms of Capital*. In: *Handbok of Theory and Research for the Sociology of Education*. Ed. J.G. RICHARDSON. New York, Greenwood Press, 1986; F. FUKUYAMA: *Social Capital and Modern Capitalist Economy: Creating a High Trust Workspace*. "Stern Business Magazine" 4 (1997), s. 4; J.S. COLEMAN: *Social Capital in the Creation of Human Capital*. "American Journal of Sociology" Vol. 94, 1988; R. PUTNAM: *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Kraków, Znak, 1995.

<sup>41</sup> F. FUKUYAMA: *Social Capital...*, s. 4.

<sup>42</sup> Por.: R. PACHOCIŃSKI: *Pedagogika porównawcza*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 2007, s. 289.

nie w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz głębokim w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce.

Kierunek moich poszukiwań badawczych wyznaczają dwa podstawowe problemy główne, które pozwalają na szeroką perspektywę badawczą, mogącą ewoluować w miarę postępu badawczego<sup>43</sup>. Dwa główne problemy badawcze zostały zawarte w pytaniach:

1. Jakie istnieją typy i jaka jest struktura systemu edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz głębokim w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce?
2. Jak czynniki historyczno-kulturowy, społeczno-gospodarczy oraz religijny warunkują (konstruuja) kształt edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębszym i głębokim w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce?

Pytania szczegółowe, dotyczące Anglii, Republiki Czeskiej i Polski, zostały rozbite na dwie grupy.

Grupa pytań szczegółowych do pytania nr 1:

- 1.1. Jakie istnieją typy kształcenia niepełnosprawnych intelektualnie?
- 1.2. Jaka jest ilość szkół poszczególnych typów?
- 1.3. Jakie są dodatkowe formy pomocy pozalekcyjnej?
- 1.4. Jakie wsparcie otrzymuje nauczyciel w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów?
- 1.5. Jaki jest system kształcenia pedagogów specjalnych?
- 1.6. Jakie formy wsparcia i opieki dostaje dziecko przed rozpoczęciem edukacji?

Grupa pytań szczegółowych do pytania nr 2:

- 2.1. Jaki jest związek pomiędzy czynnikiem historyczno-kulturowym a systemem kształcenia osób niepełnosprawnych intelektualnie?
- 2.2. Jaki jest związek pomiędzy czynnikiem społeczno-gospodarczym a systemem kształcenia niepełnosprawnych intelektualnie?
- 2.3. Jaki jest związek pomiędzy religią a systemem kształcenia niepełnosprawnych intelektualnie?

Badania zostały przeprowadzone w latach 2009–2012 w ramach prac nad rozprawą doktorską. Pierwszy etap dotyczył kwerendy literatury, zbierania dokumentów prawnych dotyczących edukacji w poszczególnych krajach oraz ich analizy, jak również stworzenia schematu badań (lata 2009–2010). W latach 2011–2012 przeprowadzone zostały badania ankietowe wśród nauczycieli i specjalistów pracujących z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu głębszym i głębokim w szkołach (głównie specjalnych, co było spowodowane brakiem lub trudnością w dotarciu do uczniów z niepełnosprawnością tego typu w innych rodzajach szkół). Przeprowadzone zostały wywiady z dyrektorami poszczególnych

<sup>43</sup> Por.: M. HAMMERSLEY, P. ATKINSON: *Metody badań terenowych*. Przeł. S. DYMZYK. Poznań, Zysk i S-ka, 2000, s. 47.



placówek edukacyjnych. Udział w badaniach był dobrowolny, a osoby uczestniczące były poinformowane o ważności i charakterze naukowym badań.

W badaniach zostały zastosowane trzy metody: sondaż diagnostyczny, studium przypadku oraz analiza dokumentów. Wykorzystano triangulację źródeł dzięki zastosowaniu w badaniach informacji pochodzących zarówno z dokumentów dotyczących danego badanego systemu (stanowiących obiektywny obraz zapisany w postaci chociażby odpowiednich aktów prawnych warunkujących wygląd tej rzeczywistości edukacyjnej), jak również informacji pochodzących od dyrektorów, w których gestii leży stworzenie rzeczywistości szkolnej w taki sposób, który z jednej strony będzie zgodny z zapisami prawnymi, a z drugiej będzie wychodził naprzeciw oczekiwaniom uczniów, rodziców i kadry w niej pracującej. Trzecie źródło informacji to dane pochodzące od nauczyciela jako tej osoby, która kreuje codzienną edukację, przez co wskazuje, jak z jej perspektywy wygląda edukacja ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w konfrontacji z tym, co stanowią regulacje prawne i jak są interpretowane przez zarządzającego daną placówką. Jest to ciekawe budowanie świata osoby niepełnosprawnej w kontekście jej obecności w szkole przez interakcje, w jakie wchodzi poszczególne osoby biorące udział w kształtowaniu tej rzeczywistości. Odzwierciedla się to w nadawaniu znaczeń i symboli poszczególnym częściom składającym się na nią.

Grupę badaną stanowiło 300 nauczycieli (terapeutów) pracujących z uczniem głębiej i głęboko niepełnosprawnym intelektualnie (po 100 z każdego kraju), z którymi przeprowadzono badanie ankietowe, 6 dyrektorów placówek kształcenia specjalnego (po 2 z każdego kraju, z czego jeden był z placówki państwowej, a drugi z prywatnej), z którymi przeprowadzono wywiady faktograficzne. Dokonano obserwacji wybranych placówek, które zostały wykorzystane do studium przypadku<sup>44</sup>.

<sup>44</sup> Ze względu na ograniczone ramy tego opracowania w niniejszej publikacji nie znajduje się opis wyselekcjonowanych placówek.

## Komparatystyka – badania porównawcze w pedagogice

Rozbudowana powinna być siatka stosunków człowieka z człowiekiem, siatka, której elementami będą osobowości zaangażowane w stosunkach wzajemnych [...]. Wychowanie musi objąć wielką sferę życia uczuciowego, znaczne obszary wyobraźni, procesy tak zwanej empatii, poczucia moralne, zwłaszcza dotyczące wspólnoty i współodpowiedzialności za losy drugiego człowieka. Wizja społeczeństwa ludzi, a nie wyłącznie społeczeństwa wykonawców ról i funkcji, powinna być drogowskazem dla zadań edukacyjnych.

Bogdan Suchodolski<sup>1</sup>

Komparatystyka jako dziedzina nauki, a zwłaszcza komparatystyka pedagogiczna, zajmująca się porównywaniem różnych systemów wychowania, edukacji, czy też wspierania i pomocy, jest tym obszarem nauki, który daje szerokie możliwości poznawcze. Dzięki niej z jednej strony możemy poszerzać swoją wiedzę na temat systemów edukacji, wspomagać politykę oświatową, a patrząc szerzej, nawiązywać współpracę z innymi krajami, co w dobie globalizacji wydaje się szczególnie ważnym czynnikiem badań komparatystycznych. Z drugiej zaś strony pozwala ukazać to, czego należałoby się wystrzegać, bazując na rozwiązaniach, które nie przyniosły oczekiwanych rozwiązań w badanych przez nas krajach, z refleksją nad przyczyną takiego stanu rzeczy. W ramach pedagogiki porównawczej dokonuje się wielostronnych analiz funkcjonowania oświaty, przedstawia czynniki determinujące rozwój szkolnictwa, aby na ich podstawie sformułować prawidłowości rządzące edukacją<sup>2</sup>. Pedagogika porównawcza jest atrakcyjna poznawczo i użyteczna praktycznie<sup>3</sup>. Przekrój i różnorodność

---

<sup>1</sup> B. SUCHODOLSKI: *Na spotkanie XXI wieku – nowe zadania wychowania*. W: *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*. Red. H. MUSZYŃSKI. Poznań, Wydawnictwo UAM, 1989, s. 20.

<sup>2</sup> B. KRAWIEC: *Konfrontacja mitów oświatowych z komparatystyką pedagogiczną*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 9.

<sup>3</sup> W. RABCZUK: *Wstęp*. W: *Z problematyki pedagogiki porównawczej*. Red. W. RABCZUK. Warszawa, IBE, 1998, s. 7.

badan naukowych wskazuje na duże zainteresowanie i potrzebę podejmowania ustawicznych prób badania sposobów kształcenia i wychowania, ich celów i efektów, które mają wynikać z całościowych systemów oświatowych. Od stuleci obserwuje się tendencję do ich porównywania<sup>4</sup>. Możemy odnaleźć studia porównawcze nad sposobami wychowywania młodzieży w świadectwach piśmienniczych greckich i rzymskich historyografów. Odwołania do wychowania galijskich i germańskich plemion pojawiają się u Cezara (*Commentarii rerum Questarum belli Galiici*, I wiek p.n.e.), w studium Ksenofonta *Wychowania Cyrusa* (IV wiek p.n.e.) znajdujemy także wnikliwe uwagi dotyczące porównania Persów i Spartan. Późniejsze wieki, epoka odkryć geograficznych, rozkwit handlu, wyprawy wojenne, podróże dyplomatyczne czy też misje religijne to okazja do zbierania informacji o doświadczeniach edukacyjnych innych krajów, które następnie należy porównać z własnym systemem. Porównania te początkowo nie mają jednak charakteru naukowego i nie są systematyzowane<sup>5</sup>.

Brak zainteresowania badaniami komparatystycznymi w pedagogice specjalnej wynika zarówno z jej specyfiki i tego, co jest jej przedmiotem (osoby pracujące z niepełnosprawnymi miały wyższe cele do osiągnięcia aniżeli zajmowanie się badaniami porównawczymi), jak i z jej orientacji teoretycznej, będącej przez długi czas pod wpływem medycyny<sup>6</sup>.

Od dawna zastanawiano się nad tym, czy pedagogika porównawcza może być traktowana jako nauka. Jeszcze do niedawna w paradygmacie pozytywistycznym wydawało się to raczej trudne. Obecnie, w świetle nowej epistemologii nauki znaczonej osiągnięciami Karla Poppera, Paula Feyerabenda, Imre Lakatsa, Thomasa Kuhna czy Karla Polanyiego, jest to nauka oparta na wierze, że dobrze uzasadniona gra intelektualna, bez obawy sankcji społecznej, jest korzystna dla społeczeństwa, ponieważ rozszerza ona społeczne rozumienie, poszerza liczbę możliwych alternatyw i wzbogaca społeczeństwo tak, że staje się ono bardziej giętkie, szybciej reagujące i zdolne do wyzyskiwania indywidualnych różnic<sup>7</sup>. Pedagogikę porównawczą można traktować potencjalnie jako osobną subdyscyplinę naukową posiadającą odrębną strukturę twierdzeń oraz odrębny przedmiot badań<sup>8</sup>.

Początkowo terminów „comparative education” (ang.), „srovnávací pedagogika” (cz.), „pedagogika porównawcza”, „education comparée” (fr.), „vergleichende Paedagogik” (niem.) używano w pracach omawiających system szkolnictwa danego, jednego kraju. Dopiero w latach 60. na skutek rozwoju tej dziedziny

<sup>4</sup> W. BRICKMAN: *Comparative Education*. In: *Encyclopedia of Educational Research*. Ed. M.C. ALKIN. London, 6, 1992, s. 180–192.

<sup>5</sup> R. PACHOCIŃSKI: *Zarys pedagogiki porównawczej*. Warszawa, IBE, 1998, s. 5.

<sup>6</sup> Por.: G. SZUMSKI: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa, PWN, 2009, s. 11–12.

<sup>7</sup> K.H. SILVERT, L. REISSMAN za: R. PACHOCIŃSKI: *Zarys pedagogiki...*, s. 262.

<sup>8</sup> R. PACHOCIŃSKI: *Zarys pedagogiki...*, s. 263.

terminologia międzynarodowa rozszerzyła pole również o analizę przyczyn podobnego lub zróżnicowanego rozwoju edukacyjnych systemów oświatowych. Pojawiają się opisy wyników, jakie osiągają poszczególne systemy oświatowe, opisy programów, zarządzeń, prawa oświatowego, współpracy i wymiany uczniów i nauczycieli<sup>9</sup>.

Ostatnimi laty możemy zaobserwować zmiany zachodzące w systemie pojęciowym pedagogiki porównawczej. Pod pojęciem pedagogiki rozumiemy obecnie nie tylko porównywanie systemów kształcenia, ale również wszelki opis, dokumentację i analizę, dostarczające wiedzy o systemie kształcenia jednego kraju w porównaniu z innym. Nowa treść pojęcia „pedagogiki porównawczej” przyczyniła się do powstania nowego terminu „pedagogika międzynarodowa” („international comparative education”), chociaż standardowy termin „pedagogika porównawcza” jest także używany<sup>10</sup>. Zmieniło się również podejście do kwestii roli teorii pedagogicznej w pedagogice porównawczej. Rozwój tej dziedziny pozwolił na wyłonienie się dwóch wniosków. Po pierwsze teoria pedagogiczna nie stanowi już pozycji dominującej, ponieważ musi być powiązana z teoriami i wyjaśnieniami ekonomicznymi, socjologicznymi, jak również z antropologią kulturową, demografią, prawem itp. Po drugie dane empiryczne oprócz tego, że stanowią dokumentację, to służą jeszcze do wyjaśniania zjawisk<sup>11</sup>.

Za ojca komparatystyki pedagogicznej jako dyscypliny naukowej zwykło się uważać Marca-Antoine’a Julliena de Paris (1775–1848), którego praca *Zarys pedagogiki porównawczej* z 1817 roku uznana została za pierwszy w historii zwarty plan badań porównawczych systemów oświatowych. Z założenia praca ta miała przyczynić się do podniesienia poziomu kształcenia we Francji na bazie wykorzystania rozwiązań stosowanych w innych krajach<sup>12</sup>. Już on wskazywał na konieczność porównywania za pomocą sporządzanych tablic porównawczych zakładów wychowawczych istniejących w Europie na każdym etapie nauczania, w każdym rodzaju szkoły, również w szkole specjalnej<sup>13</sup>.

Tę koncepcję kontynuował Pedro Rosselló (1897–1970), który uważał, że badania prowadzone na całym świecie doprowadzą do wykrycia prądów w obrębie wychowania. Przyczyni się to zarazem do stworzenia odpowiedniej teorii, która miałaby charakter uniwersalny<sup>14</sup>. Założone przez niego Biuro Oświaty w Genewie stało się ośrodkiem informacji o współczesnej szkole oraz platfor-

<sup>9</sup> J. PRŮCHA: *Pedagogika porównawcza...*, s. 10.

<sup>10</sup> Š. VAŠEK, A. KASTELOVÁ: *Porównanie systemów kształcenia pedagogów specjalnych w polskich i słowackich szkołach wyższych*. „Chowanna”, nr 1/2009, s. 222.

<sup>11</sup> J. PRŮCHA: *Pedagogika porównawcza...*, s. 35.

<sup>12</sup> R. PACHOCIŃSKI: *Zarys pedagogiki...*, s. 11–12.

<sup>13</sup> Por.: J. FRĄTCZAK: *Pedagogika porównawcza (teksty, opracowania i zadania)*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1993, s. 13.

<sup>14</sup> M.J. ADAMCZYK, A. ŁADYŻYŃSKI: *Wybrane zagadnienia szkolnictwa i wychowania w świecie*. Stalowa Wola, Oficyna Wydawnicza Fundacji Akademickiej w Stalowej Woli, 1998, s. 15.

mą wymiany doświadczeń w skali światowej<sup>15</sup>. Podstawą założeń tej koncepcji była filozofia pozytywistyczna, zakładająca możliwość i konieczność wykrywania praw rozwoju społecznego<sup>16</sup>. Rosselló sformułował dwie zasady, o których sądził, iż kształtują „prądy oświatowe”: życie społeczne i szkoła wzajemnie na siebie oddziałują; fakty oświatowe pozostają wobec siebie w stosunku wzajemnej zależności. Doszedł on do wniosku, że szkoła (wychowanie) jest systemem połączonych ze sobą naczyń wzajemnie się warunkujących w wyniku zaistniałych przyczyn, nad którymi skupiał się dokładnie.

W historii komparatystyki pedagogicznej możemy dostrzec dwie koncepcje: pierwsza to dążenie do odkrywania tego, co jest wspólne, w celu upowszechniania najlepszych rozwiązań praktyki oświatowej. Przedstawicielami są Julien i Pedro Rosselló. Druga to poszukiwanie tego, co swoiste, indywidualne i uwikłane w kontekst społeczno-kulturowy. Protoplastami są: Adam Sandler, Isaac Kandel, Rob Schneider.

Istnieją również takie koncepcje, które łączą w sobie elementy obydwu tych podejść. Zwolennikami takiego podejścia są: Franz Hilker, Brian Holmes, Edmund King, Harold Noah, Max Eckstein<sup>17</sup>.

Odnosząc się do tradycyjnego podziału pedagogiki porównawczej na dwa tradycyjne nurty, gdzie pierwszy traktuje ją jako naukę czystą, drugi natomiast hołduje doszukiwaniu się praktycznych możliwości wykorzystania zdobywanej wiedzy, możemy zauważyć, iż w Polsce skłaniamy się w kierunku nurtu pragmatycznego.

Badania porównawcze w pedagogice służą do realizacji celów zarówno poznawczych, naukowych, jak i praktycznych. Jednak do osiągnięcia tych celów spełnione muszą być dwa wymogi: ekwiwalencji i kontekstualności. Wymóg ekwiwalencji dotyczy równoważności badanych obiektów, np. szkół, domów kultury czy domów pomocy społecznej. Wiąże się z równoważnością strukturalną (porównywanie elementów podobnie usytuowanych w strukturach pedagogicznych instytucji) lub równoważnością funkcji (badane osoby lub instytucje odgrywają tę samą rolę w strukturach pedagogicznych). Natomiast wymóg kontekstualności jest o wiele trudniejszy do spełnienia przez badaczy. Dotyczy już nie samych informacji o badanym zjawisku, ale wymaga osadzenia go w kontekście kulturowym, społecznym, politycznym, obyczajowym, wyznaniowym i ekonomicznym danego kraju<sup>18</sup>. Ekwiwalencja bardzo często mylona jest z identycznością, ale wbrew pozorom to nie jest to samo i nie można tych pojęć utożsamiać. Są to dwa różne pojęcia, dwa wymiary badanych zjawisk. Przez wiele lat ową identyczność traktowano jako klucz do badań porównawczych. Było to jednak błędne rozumowanie, ponieważ im bardziej rozważano ten problem, tym bar-

<sup>15</sup> R. PACHOCIŃSKI: *Zarys pedagogiki...*, s. 13.

<sup>16</sup> M.J. ADAMCZYK, A. ŁADYŻYŃSKI: *Wybrane zagadnienia...*, s. 15.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 11.

<sup>18</sup> S. PALKA: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk, GWP, 2006, s. 86.

dziej wydawało się niemożliwe prowadzenie badań komparatystycznych<sup>19</sup>. Wśród błędów ekwiwalencji możemy wymienić: brak uwzględnienia kontekstu kulturowego i politycznego badanych zjawisk, nieprawidłowy przekład terminów specjalistycznych, brak reprezentatywności próbki w przypadku badań, które były rezultatem podróży pedagogicznych<sup>20</sup>.

Aby uniknąć błędów ekwiwalencji w niniejszej pracy, autorka starała się zgłębić kontekst kulturowy, polityczny, gospodarczy, a także religijny badanego zjawiska, wykorzystując do tego własne doświadczenie. Dokładniej osadzenie badań w tych kontekstach zostało zawarte w poszczególnych rozdziałach w dalszej części pracy. Niewątpliwie ogromnym ułatwieniem zrozumienia danej kultury oraz postrzegania różnych płaszczyzn życia przez ludzi do niej przynależących było wtopienie się w tę kulturę i poznanie jej – można powiedzieć – od środka. Kilkuletnie przebywanie w Anglii, wieloletnie zamieszkiwanie pogranicza polsko-czeskiego, a także liczne kontakty zarówno z Czechami, jak i Anglikami, pozwoliły na poznanie nie tylko kultury danego narodu, ale i mentalności jego mieszkańców oraz sposobu patrzenia na świat czy też jego konstruowania. Te cenne kontakty dały również możliwość licznych konsultacji związanych z konstruowaniem narzędzi badawczych czy niejasnościami terminologicznymi związanymi z rozbieżnościami w rozumieniu i definiowaniu określonych zjawisk. Wizyty studyjne i wymiany naukowo-dydaktyczne pozwoliły również na poszerzenie wiedzy teoretycznej, zdobycie cennej literatury oraz świeżych danych naukowych w zakresie obranego tematu. Prowadzenie badań międzynarodowych może przysparzać również problemów związanych z dotarciem do grupy badanej, zwłaszcza jeśli badaniami objęci są nauczyciele i terapeuci pracujący w placówkach, w których kształcone są osoby z niepełnosprawnością intelektualną. W takich sytuacjach również bardzo przydatne były kontakty zdobyte podczas długoterminowych pobytów w wybranych krajach. Pozwoliły one nie tylko na zebranie szerokiego materiału badawczego (dla przypomnienia: 100 ankiet kadry kształcącej osoby niepełnosprawnej intelektualnie w każdym z badanych krajów, dwa wywiady z dyrektorami placówek kształcenia specjalnego w każdym z krajów), ale także na obserwację bezpośrednią (której wynikiem jest materiał wizualny) i możliwość pogłębiania wiedzy w bezpośrednim kontakcie z kadrą zatrudnioną w badanych placówkach.

Mimo iż początku badań komparatystycznych z zakresu pedagogiki specjalnej możemy upatrywać w XVIII wieku, to prawdziwy przełom dokonał się dopiero w ostatnich dwóch dekadach<sup>21</sup>. Pierwsze próby badań komparatystycznych odbyły się na gruncie surdopedagogiki. Dotyczyły porównywania metod

<sup>19</sup> R. PACHOCIŃSKI: *Pedagogika porównawcza*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 2007, s. 275.

<sup>20</sup> G. SZUMSKI: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa, Wydawnictwo APS, 2009, s. 15.

<sup>21</sup> G. SZUMSKI: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa, PWN, 2009, s. 12–13.



francuskiej i niemieckiej, co miało na celu dowiedzenie, która z nich jest bardziej efektywna<sup>22</sup>. Na długo po tych zdarzeniach komparatystyka specjalna była dziedziną zaniedbaną. Przemiany w sposobie podejścia do niepełnosprawności, a zwłaszcza rozwój idei szeroko pojętej integracji, skłaniają do podejmowania działań w tym zakresie. Zaczynają się pojawiać coraz częściej opracowania, które pokazują rozwiązania, jakie zostały wypracowane w edukacji specjalnej innych krajów. Świadczą o tym również liczne raporty Unii Europejskiej w tym zakresie. Ciągłe jednak brak w naszym kraju badań kompleksowych, dlatego koncepcja podejmowanych przeze mnie badań wydaje się potrzebna. Badania zawarte w niniejszej publikacji związane są z zagadnieniami dotyczącymi specjalnej pedagogiki porównawczej, która w ujęciu Zenona Gajdzicy zajmuje się zagadnieniami związanymi z wychowaniem, kształceniem, opieką, rehabilitacją i resocjalizacją osób z odchyleniami od normy. Do najistotniejszych motywów podejmowania i prowadzenia badań porównawczych w pedagogice specjalnej zalicza on:

- zainteresowanie sytuacją społeczną osób z odchyleniami od normy, formami (modelami, koncepcjami) wsparcia społecznego oraz szeroko rozumianej rehabilitacji i resocjalizacji, postawami społecznymi wobec osób z odchyleniami oraz modelami ich kreowania poza granicami naszego kraju;
- zainteresowanie formami, metodami oraz koncepcjami rekrutowania i kształcenia pedagogów specjalnych, a także innych specjalistów wspierających za granicą osoby z odchyleniami;
- zainteresowanie organizacją i funkcjonowaniem oświaty specjalnej (w formie segregacyjnej, częściowo segregacyjnej, integracji instytucjonalnej, naturalnej czy w formie indywidualnej) poza granicami kraju;
- zdobywanie doświadczeń (danych, informacji, a także koncepcji) w ww. zakresach, możliwych do wykorzystania w naszym kraju;
- wykrywanie mechanizmów, prawidłowości w edukacji i funkcjonowaniu osób z odchyleniami od normy w celu tworzenia udowodnionych naukowo uogólnień;
- wypracowanie teorii (na podstawie zdobytych doświadczeń, wykrytych i uogólnionych mechanizmów oraz prawidłowości) służących odzyskaniu przez osoby z odchyleniami autonomii, integracji społecznej oraz możliwości normalizacji życia<sup>23</sup>.

Badania w zakresie komparatystyki, w tym również specjalnej, niosą za sobą pewne utrudnienia. Trudność w ich podejmowaniu wiąże się z ryzykiem błędów ekwiwalencji, o których była mowa wcześniej. Ważne bowiem jest, aby w bada-

<sup>22</sup> B. SZCZEPANKOWSKI: *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi*. Warszawa, WSiP, 1999, s. 207–208.

<sup>23</sup> Podają za: Z. GAJDZICA: *Komparatystyka jako dział wiedzy pedagogiki specjalnej*. W: *Edukacja i wsparcie osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*. Red. J. WYCZESANY, Z. GAJDZICA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005, s. 32–33.

niach być rzetelnym, a zatem uwzględniać wszelkie istotne czynniki, jak: dokładny przekład terminów z języka obcego na język ojczysty czy uwzględnienie kontekstu politycznego i kulturowego danego kraju<sup>24</sup>. Aby praca posiadała wartość poznawczą, szeroko zaznaczono tło kulturowe i historyczne, uwzględniając wątki takie jak historia, charakter narodowy, mentalność oraz pozycję Kościoła w poszczególnych badanych przez mnie krajach. Badanie uwarunkowań edukacji sprawia, iż, jak mówi Jan Frątczak<sup>25</sup>, komparatysta to nie tylko osoba znająca się na procesach wychowawczych, ale przede wszystkim taka, która powinna mieć wiedzę z zakresu różnych dyscyplin. Pedagog komparatysta powinien być politykiem, socjologiem, antropologiem, etnologiem, ekonomistą, demografem, jak również jurystą o postawie filozoficznej, historycznej i prakseologicznej. Dopiero tak wszechstronne kompetencje pozwolą mu lepiej zrozumieć warunki funkcjonowania poszczególnych instytucji wychowawczych.

Uogólniając, przedmiotem zainteresowania pedagogiki komparatystycznej, specjalnej, jest badanie i porównywanie systemów kształcąco-wychowawczych dzieci i młodzieży wymagającej specjalnej opieki, w nawiązaniu do założeń filozoficznych i teoretycznych stanowiących ich podstawę<sup>26</sup>. Celem niniejszej publikacji jest ukazanie funkcjonowania systemów edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębszym (umiarkowanym i znacznym)<sup>27</sup> oraz głębokim w wybranych krajach europejskich (Anglii, Republice Czeskiej i Polsce). Każdy kraj zgodnie ze specyfiką historyczną, kulturową, ekonomiczną i mentalnością mieszkańców modeluje systemy kształcenia na miarę potrzeb i własnych możliwości. Celowo została wybrana Republika Czeska jako kraj o zbliżonej do Polski kulturze, historii, jak również zbliżonym (na pewnym etapie) poziomie gospodarczym. W opozycji do tego zestawienia przedstawiona została Anglia jako przykład kraju wysoko rozwiniętego oraz posiadającego bogatą historię wsparcia osób niepełnosprawnych. Dobór celowy jest uzasadniony również tym, że te trzy kraje znajdują się w tej samej grupie, jeśli chodzi o statystyki kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w szkołach różnego typu.

W niniejszej książce chciałam zwrócić uwagę, jak różne czynniki warunkują sytuację oświaty specjalnej w danym kraju. Odwołując się do podziału celów pedagogiki porównawczej według Wolfganga Hörnera, który wyróżnia cztery funkcje badań porównawczych: idiograficzną, melioracyjną, ewolucjonistycz-

<sup>24</sup> G. SZUMSKI: *Integracyjne...*, s. 15.

<sup>25</sup> J. FRĄTCZAK: *Pedagogika porównawcza*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1993, s. 19.

<sup>26</sup> Š. VAŠEK, A. STANKOWSKI: *Zarys Pedagogiki Specjalnej*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006, s. 125.

<sup>27</sup> Niejednokrotnie w trakcie publikacji będzie istniała konieczność używania sformułowania „umiarkowanie i znacznie niepełnosprawny intelektualnie”, dlatego też pozwolę sobie na stosowanie go zamiennie ze sformulowaniem „głębiej niepełnosprawny intelektualnie”. Ilekroć będzie występowało takie określenie, będzie to zawsze oznaczało uproszczoną wersję tych dwóch ww. stopni niepełnosprawności intelektualnej.



ną i eksperymentalną<sup>28</sup>, niniejsze badania przyjmują charakter idiograficznych i melioracyjnych. Mają bowiem na celu uporządkowanie i opis pewnych elementów oświatowych (w tym wypadku kształcenia specjalnego jako części całego systemu oświatowego danego kraju) poprzez to, w jaki sposób pewne elementy tego systemu są interpretowane i jakie mają nadane społecznie znaczenie, jak również implikacji dla rodzimego systemu oświaty poprzez propozycję zmian wynikającą z zestawienia z badanymi krajami.

Ani edukacja porównawcza, ani socjologia edukacji nie wydają się skupiać wystarczającej uwagi na edukacji specjalnej, a w jej obszarze również edukacji inkluzyjnej<sup>29</sup>. W ramach funkcjonowania systemów edukacji specjalnej najczęściej porównywane są wyniki czterech koncepcji: edukacji w relatywnie segregacyjnych warunkach; edukacji w warunkach integracyjnych; systemów kombinowanych oraz edukacji indywidualnej (nauczanie w domu)<sup>30</sup>. Toczące się debaty na temat edukacji włączającej oraz gwałtowne zmiany w rozumieniu fenomenu niepełnosprawności podkreślają powagę oraz bogactwo podejść w tym obszarze badania<sup>31</sup>.

Prowadząc badania komparatystyczne, istotnym elementem jest odniesienie się do tendencji ogólnoeuropejskich, które mogą przyczyniać się do sytuacji edukacyjnej w danym kraju. Przynależność do zjednoczonej Europy zobowiązuje bowiem do przyjmowania pewnych dyrektyw, które ta przynależność ze sobą niesie. Raporty międzynarodowe pozwalają na zdobycie ogólnych danych statystycznych dotyczących edukacji na tle innych narodów. Polska, podobnie jak Anglia i Czechy, przekazuje dane statystyczne dotyczące nauczycieli, personelu edukacyjnego, uczniów, ilości szkół według Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (International Standard Classification of Education – ISCED) do raportów OECD, UNESCO i EUROSTAT. Jak widzimy w analizie systemów edukacji Wiktora Rabczuka, edukacja w krajach Unii Europejskiej w ostatnich dekadach zaczęła się stykać z podobnymi problemami, które wymagają zbliżonych lub analogicznych rozwiązań w dziedzinie oświaty<sup>32</sup>.

Dane statystyczne i informacje przekazywane na potrzeby programu INES przez GUS we współpracy z MEN są wykorzystywane w przygotowywanej corocznie prestiżowej publikacji OECD *Education at a Glance*<sup>33</sup>. W 2010 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej przystąpiło także do dwóch sieci programu INES, tj. do:

<sup>28</sup> W. HÖRNER: *Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen. Koln–Weimar–Wien, Vergleich*, 1993 za: G. SZUMSKI: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa, PWN, 2009, s. 32.

<sup>29</sup> J.G. RICHARDSON, J.J.W. POWELL: *Comparing Special Education. Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford, Stanford University Press, 2011, s. 3.

<sup>30</sup> Š. VAŠEK, A. STANKOWSKI: *Zarys Pedagogiki Specjalnej...*, s. 130.

<sup>31</sup> J.G. RICHARDSON, J.J.W. POWELL: *Comparing Special...*, s. 3.

<sup>32</sup> W. RABCUK: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*. Warszawa, IBE, 1994, s. 69.

<sup>33</sup> [www.oecd.org/edu/eag2010](http://www.oecd.org/edu/eag2010) [dostęp: 22.10.2012].

- Sieci NESLI (Sieć programu INES ds. gromadzenia i oceniania, na poziomie systemu, opisowej informacji o strukturach edukacyjnych, politykach i praktykach);
- Sieci LSO (Sieć programu INES ds. tworzenia danych związanych z efektami edukacji w zakresie rynku pracy, gospodarki i życia społecznego).

Rosnąca liczba opracowań dotyczących poszczególnych systemów edukacji w różnych krajach skłania do postawienia pytania: po co podejmować kolejne badania, skoro istnieje już tyle raportów dotyczących tego zagadnienia? Odpowiedzi na to pytanie udziela Grzegorz Szumski, który pisze, iż nie posiadają one wyraźnie sprecyzowanych problemów badawczych, co powoduje, że stają się przede wszystkim rzetelną bazą informacji o konkretnych systemach w poszczególnych krajach, ale brak w nich wątku porównawczego<sup>34</sup>. Ten natomiast stanowi istotę badań porównawczych. Sporządzane raporty, m.in. UNESCO, na temat edukacji są znaczącym źródłem informacji, ale żadne z nich nie były prowadzone procedurami badawczymi, jakimi posługuje się pedagogika porównawcza, które upoważniałyby do generalizowania i aplikowania w innym kontekście. Nie wyklucza się faktu, że mają one dużą wartość dla poszczególnych krajów i mogą być wskazówkami do wprowadzania zmian, ale nie taki jest ich główny cel<sup>35</sup>.

Jak uważa Szumski, od czasów Deklaracji z Salamanki, która obaliła dotychczasowy cel badań porównawczych, jakim było ukazywanie wad i zalet systemu segregacyjnego, komparatyści specjaliści skupili się na porównywaniu systemów kształcenia niepełnosprawnych ze względu na poziom segregacyjności. A tę z kolei definiuje się jako zmienną jedno- lub dwuwymiarową. Procedura Unii Europejskiej zwraca uwagę na procentowy udział uczniów niepełnosprawnych odbywających edukację w szkołach specjalnych, natomiast OECD posługuje się w tym samym celu inną miarą, pytając, jaki odsetek uczniów stanowią ci uczęszczający do szkół specjalnych<sup>36</sup>. Niestety raporty unijne niosą ze sobą ryzyko błędu ekwiwalencji, pomijając fakt ustalenia sposobu definiowania niepełnosprawności przez dane państwo.

Procedura OECD jest wadliwa ze względu na brak informacji o liczbie wszystkich dzieci niepełnosprawnych uczących się w systemie inkluzyjnym<sup>37</sup>. Raporty EURYDICE opracowane przez Edukacyjną Sieć Informacji we Wspólnocie Europejskiej (The Educational Information Network in European Community) są odpowiedzią na wady obu procedur. W wyniku skrzyżowania dwóch skategoryzowanych zmiennych: odsetka dzieci uczęszczających do szkół specjalnych oraz tych uznanych za niepełnosprawne (posiadające specjalne potrzeby edukacyjne)

<sup>34</sup> G. SZUMSKI: *Integracyjne...*, s. 16.

<sup>35</sup> G.W. PARKYN: *Comparative Education Research, development education*. In: *Changing Educational Context, Issues and Identities. 40 years of Comparative Education*. Eds. M. CROSSLEY, P. BROADFOOT, M. SCHWEISFURTH. Oxon, Routledge. Taylor & Francis Group, 2007, s. 39.

<sup>36</sup> G. SZUMSKI: *Integracyjne...*, s. 18.

<sup>37</sup> Ibidem.

stworzona została typologia wyróżniająca trzy typy kształcenia niepełnosprawnych:

- jednosystemowy (*one-track*) – mieszczący kraje, w których nie więcej niż 1% uczniów kształci się w systemie segregacyjnym, a zarazem nie więcej niż 2% uczniów uznanych jest za niepełnosprawnych;
- dwusystemowy (*two-track*) – obejmuje te kraje, w których drogi edukacyjne uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych są wyraźnie oddzielone. 3% uczniów uznawanych jest za uczniów niepełnosprawnych; większość z nich uczęszcza do klas i szkół specjalnych;
- multisystemowy (*multi-track*) – pomiędzy jednym a drugim typem. Charakterystyczne jest, że ze znacznego odsetka dzieci niepełnosprawnych tylko część kształci się w systemie segregacyjnym (między 1% a 3% całej populacji)<sup>38</sup>.

Zgodnie z tą ilościową typologią EURYDICE, mimo iż bywa ona krytykowana za wykorzystanie tylko dwóch zmiennych, wszystkie trzy badane w dysertacji kraje znajdują się w tej samej grupie systemów edukacji ucznia niepełnosprawnego. Zarówno Anglia, Republika Czeska, jak i Polska, zaliczane są do typu drugiego – czyli dwusystemowego. Jakościowa typologia Stefana Przybylskiego podobnie dzieli systemy na trzy grupy:

- I. Silnie zakorzeniony system kształcenia dzieci niepełnosprawnych w systemie szkół specjalnych;
- II. Kraje, w których idea kształcenia integracyjnego w coraz większym zakresie jest urzeczywistniana;
- III. Kraje, w których pełna integracja jest bliska realizacji<sup>39</sup>.

Jak pisze Szumski, typologia ta również budzi pewne wątpliwości, ale przynajmniej nie patrzy na edukację jednowymiarowo, a uwzględnia zarówno czynniki ilościowe (odsetek uczniów niepełnosprawnych w szkołach), jak i jakościowe (biorąc pod uwagę genezę upowszechniania kształcenia niesegregacyjnego)<sup>40</sup>. Patrząc na historię badanych krajów, można stwierdzić, że każdy z nich ma dość mocno rozbudowaną sieć szkół specjalnych z długą tradycją opieki i wychowania osób niepełnosprawnych intelektualnie. Pierwsze ośrodki podejmujące trud wychowania dzieci dotkniętych tym rodzajem niepełnosprawności powstawały jeszcze w XIX wieku (Anglia – 1892 rok – pierwsze szkoły dla niepełnosprawnych intelektualnie w Londynie i Manchesterze; Republika Czeska – 1871 rok – Ernestinum w Pradze, Polska – 1896 rok – Kraków, pierwsza szkoła dla niepełnosprawnych intelektualnie).

W większości krajów istnieją towarzystwa lub centra pedagogiki porównawczej. W Anglii najważniejszą tego typu komórką jest The British Association for

<sup>38</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>39</sup> S. PRZYBYLSKI: *Tendencje występujące w kształceniu dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w krajach Europy Zachodniej*. W: *Tożsamość polskiej pedagogiki specjalnej u progu XXI wieku*. Red. J. PAŃCZYK. Warszawa, WSPS, 1998, s. 85.

<sup>40</sup> G. SZUMSKI: *Integracyjne...*, s. 21–22.

International & Comparative Education (Brytyjskie Stowarzyszenie Pedagogiki Międzynarodowej i Porównawczej), w Polsce Polskie Towarzystwo Pedagogiki Porównawczej. Niestety w Republice Czeskiej nie istnieje żadne towarzystwo oprócz stworzonej przy Czechosłowackim Towarzystwie Pedagogicznym sekcji pedagogiki porównawczej.

Komparatystyka specjalna, chociaż sięga XVIII wieku, to długo pozostawała najsłabiej rozwijającą się składową badań oświatowych. Rozwój tej dziedziny jest związany z ewolucją podejścia do niepełnosprawności oraz chęcią podążania za tendencjami panującymi zarówno w Europie, jak i na świecie, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych Ameryki. W Polsce badaniami z zakresu specjalnej pedagogiki porównawczej zajmują się m.in. Grzegorz Szumski, Janina Wyczesany, Anna Zamkowska, Zenon Gajdzica.

Badań porównawczych z zakresu pedagogiki specjalnej podejmowała się w swoich pracach Wyczesany, opisując kształcenie specjalne w Wielkiej Brytanii czy Belgii. Najwięcej opracowań porównawczych dotyczy systemu brytyjskiego. Ponadto Zamkowska, poprzez publikacje pt. *Systemy kształcenia integracyjnego w wybranych krajach Unii Europejskiej*<sup>41</sup> i *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*<sup>42</sup>, wniosła wiele cennych informacji dotyczących systemów kształcenia osób niepełnosprawnych.

Do wzbogacenia literatury porównawczej przyczynił się niewątpliwie Szumski z wnikliwymi analizami systemów nie tylko europejskich, ale również światowych w pozycjach zwartych, tj. *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych, Wokół edukacji włączającej* oraz szeregu artykułów dotyczących tejże problematyki, a także Gajdzica w pozycjach *Special Education of Learners with Mental Retardation in the Czech Republic and Poland*<sup>43</sup> i *Uczniowie i studenci z obszaru pogranicza wobec sytuacji osób niepełnosprawnych w środowisku lokalnym – nastawienia i opinie*<sup>44</sup>.

Elementy systemów edukacji specjalnej takich krajów, jak: Polska, Anglia i Walia, Francja, Hiszpania, Niemcy, Rosja, Szwecja, Włochy, Brazylia, Chiny, Egipt, Indie, Iran, Izrael, Japonia, Nigeria, Stany Zjednoczone, mimo że szczątkowe, możemy odnaleźć w pracy Ryszarda Pachocińskiego *Współczesne systemy edukacyjne*<sup>45</sup>.

W literaturze polskiej oprócz pozycji zwartych możemy też odnaleźć szereg artykułów wskazujących na zainteresowanie problematyką kształcenia uczniów

<sup>41</sup> A. ZAMKOWSKA: *Systemy kształcenia integracyjnego w wybranych krajach Unii Europejskiej*. Radom, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, 2005.

<sup>42</sup> EADEM: *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Radom, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, 2009.

<sup>43</sup> *Special Education of Learners with Mental Retardation in the Czech Republic and Poland*. Red. Z. GAJDZICA, P. FRANIÖK. Cieszyn, Wydawnictwo Arka, 2013.

<sup>44</sup> Z. GAJDZICA: *Uczniowie i studenci z obszaru pogranicza wobec sytuacji osób niepełnosprawnych w środowisku lokalnym – nastawienia i opinie*. Cieszyn, Wydawnictwo Arka, 2013.

<sup>45</sup> R. PACHOCIŃSKI: *Współczesne systemy edukacyjne*. Warszawa, IBE, 2000.

niepełnosprawnych poza granicami naszego kraju. Prób opisywania tego systemu w innych krajach podejmowali się m.in.: Janina Wyczęsany<sup>46</sup>; Grzegorz Szumski<sup>47</sup>; Teresa Żółkowska<sup>48</sup>, Zenon Gajdzica<sup>49</sup>, Marzena Klaczak<sup>50</sup>, Agnieszka Kukułka<sup>51</sup>, Aleksandra Zawiślak<sup>52</sup>, Małgorzata Gil<sup>53</sup>, Sylwia Wrona<sup>54</sup>, Anna Zamkowska<sup>55</sup>, jednak w większości były to teksty tylko fragmentarycznie przedstawiające daną rzeczywistość edukacyjną kraju. Wciąż istnieje niedosyt wnikliwych analiz i komplementarnych porównań całych systemów z zakresu tej szczególnej subdyscypliny, jaką jest komparatystyka specjalna.

<sup>46</sup> J. WYCZESANY: *Edukacja i pomoc specjalna w Belgii na tle ogólnej struktury szkolnictwa*. W: *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*. Red. J. WYCZESANY, Z. GAJDZICA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005; EADEM: *Integracja dzieci ze specjalnymi potrzebami w systemie szkolnictwa Wielkiej Brytanii*. W: *Edukacja i wsparcie społeczne...*

<sup>47</sup> G. SZUMSKI: *Kształcenie niepełnosprawnych w Niemczech – zarys systemu*. W: *Z problematyki pedagogiki porównawczej*. Red. W. RABCZUK. Warszawa, IBE, 1998, s. 45–63.

<sup>48</sup> T. ŻÓŁKOWSKA: *Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu osób z niepełnosprawnością w Unii Europejskiej*. „Edukacja Humanistyczna” nr 2/2006, s. 149–155.

<sup>49</sup> Z. GAJDZICA: *Komparatystyka jako dział wiedzy pedagogiki specjalnej*. W: *Edukacja i wsparcie społeczne...*

<sup>50</sup> M. KLACZAK: *Kształcenie integracyjne dzieci z wadą słuchu w Północnej Francji*. W: *Edukacja i pomoc specjalna osobom niepełnosprawnym w krajach europejskich*. Red. J. WYCZESANY, Z. GAJDZICA. Cieszyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003.

<sup>51</sup> A. KUKUŁKA: *Francuski model integracji osób niepełnosprawnych*. W: *Edukacja i pomoc specjalna...*

<sup>52</sup> A. ZAWIŚLAK: *Ashley School w Lowestoft jako przykład brytyjskiej szkoły specjalnej dla dzieci z upośledzeniem umysłowym*. W: *Edukacja i wsparcie społeczne...*; EADEM: *Organizacja kształcenia specjalnego w Duńskiej szkole podstawowej*. W: *Rozwój i funkcjonowanie osób niepełnosprawnych. Konteksty edukacyjne i prawne*. Red. Z. GAJDZICA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.

<sup>53</sup> M. GIL: *Kształcenie osób z niepełnosprawnością umysłową, objętych całkowitą opieką instytucjonalną w Czechach*. W: *Edukacja i wsparcie społeczne...*; EADEM: *Pełnia praw obywatelskich osoby z niepełnosprawnościami w Kanadzie*. W: *Zagadnienia funkcjonowania z ograniczoną sprawnością*. Seria: „Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych”. T. 7. Red. J. ROTTERMUND. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.

<sup>54</sup> S. WRONA: *Edukacja osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w Polsce i Republice Czeskiej*. W: *W kręgu niepełnosprawności – teoretyczne i praktyczne aspekty poszukiwań w pedagogice specjalnej*. Red. T. ŻÓŁKOWSKA, L. KONOPSKA. Szczecin, Wydawnictwo PG, 2009.

<sup>55</sup> A. ZAMKOWSKA: *Organizacja i formy kształcenia integracyjnego stosowane w wybranych krajach*. W: *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. Red. M. CHODKOWSKA. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1999; EADEM: *Doświadczenia lokalnych władz edukacyjnych w Anglii w zakresie kształcenia integracyjnego*. W: *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*. Red. Z. KAZANOWSKI, D. OSIK-CHUDOWSKA. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2003.

## Niepełnosprawność – etymologia, rys historyczny

Nie ma kaleki, jest człowiek.  
Maria Grzegorzewska

Niepełnosprawność jest zjawiskiem społecznym, złożonym, trudnym do jednoznacznego zdefiniowania. Jest również zjawiskiem wielopłaszczyznowym, którego definiowanie zdeterminowane jest wieloma czynnikami, m.in. przemianami transformacyjnymi, dążeniem do globalizacji, zmianami w systemie wartości, humanizacją, poszukiwaniem nowych ścieżek edukacyjnych. Ewolucja pojęcia niepełnosprawność pokazuje, jak złożone jest owo zjawisko<sup>1</sup>. Literatura z zakresu niepełnosprawności nie wypracowała jednej, powszechnie znanej i obowiązującej definicji niepełnosprawności. Istotnym jest fakt konieczności ustalenia takiej, która będzie uwzględniała zarówno kontekst medyczny, jak i prawny, pedagogiczny, psychologiczny, socjologiczny czy też ekonomiczny. Istniejące definicje możemy podzielić na: ogólne, dla określonych celów, definicje poszczególnych grup niepełnosprawnych<sup>2</sup>.

W kontekście niniejszej pracy ważne jest zwrócenie uwagi na sposoby definiowania niepełnosprawności zarówno w rodzimej literaturze, jak i w literaturze obcojęzycznej, ze szczególnym uwzględnieniem podejścia brytyjskiego oraz czeskiego.

Często niepełnosprawność analizowana jest indywidualnie, jako sprawa dotycząca jedynie samej osoby, której dotyczy. Jednak zrozumienie niepełnosprawności, uświadomienie sobie jej istoty jest możliwe dzięki badaniu zjawisk z nią związanych, a co i w jaki sposób będzie badane zależy od opcji teoretycznej przyjętej przez badaczy<sup>3</sup>. Podejście pozytywistyczne za cel stawia sobie bada-

---

<sup>1</sup> Dokładny opis podejścia do osób niepełnosprawnych na przestrzeni wieków znajduje się z rozdziale dotyczącym historii niepełnosprawności.

<sup>2</sup> J. SOWA: *Pedagogika specjalna w zarysie*. Rzeszów, Wydawnictwo Fosze, 1998, s. 18.

<sup>3</sup> I. CHRZANOWSKA: *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 20.



nie obiektywnych faktów, które mają doprowadzić do ustalenia prawidłowości, uznanych tym samym za udowodnione. Do tego celu służą metody, standaryzowane kwestionariusze i odpowiednio dobierane próby badawcze<sup>4</sup>. Teorie krytyczne zakładają, iż nauka służy zmianie i jej celem jest wyjaśnianie społecznych uwarunkowań ich/jego funkcjonowania oraz poznanie istoty społeczeństwa przy uwzględnieniu uwarunkowań jego kształtowania się. Społeczny konstruktywizm, podobnie jak teorie krytyczne, zakłada udział doświadczenia oraz subiektywizm ocen, opinii dotyczących najistotniejszych prawidłowości kształtujących podstawy funkcjonowania zarówno grupy, jak i jednostki w zbiorowości. W kontekście funkcjonalnym niepełnosprawność analizowana jest w odniesieniu do medycyny oraz roli leczenia w doprowadzeniu jednostki czy grupy społecznej do normalnego funkcjonowania. Natomiast w koncepcji normalizacyjnej (będącej wariantem funkcjonalizmu) mówi się o konieczności budowania podstaw m.in. prawnych, programów, których celem jest osiągnięcie i utrzymywanie niezależności życiowej przez osoby niepełnosprawne. To od wyboru teoretycznej koncepcji uwarunkowane są dalsze preferencje badawcze (definicyjne, metodologiczne). Tak też z punktu widzenia pozytywistycznego – niepełnosprawność jest problemem indywidualnym, a w rozwiązywaniu problemów stosowany model techniczny koncentruje się na deficytach, możliwościach zminimalizowania skutków, by osiągnąć najpełniejsze zespolenie ze środowiskiem społecznym oraz przystosowanie się do istniejących warunków społecznych, kulturowych i zawodowych. Przez konstruktywistów niepełnosprawność traktowana jest jako zjawisko społeczne, a zastosowanie modelu edukacyjnego, którego celem jest wyjaśnianie przyczyn i uwarunkowań danych zjawisk traktując jako rozwiązanie problemów. Podejście emancypacyjne ukazuje niepełnosprawność jako problem polityki społecznej, która jest kreatorem zmian związanych z niepełnosprawnością<sup>5</sup>. Socjologiczne poszukiwania definicji niepełnosprawności związane są z kontekstem społecznym i zjawiskiem identyfikacji ułomności w kontaktach międzyludzkich<sup>6</sup>. Interakcje zachodzące pomiędzy poszczególnymi członkami społeczeństwa, tymi pełno- i niepełnosprawnymi, oraz nadawane w toku tych interakcji znaczenia niepełnosprawności budują obraz osób, które z tą niepełnosprawnością żyją.

Niewątpliwie niepełnosprawność identyfikowana jest z pojęciem zdrowia i normy czy sprawności, dlatego też niezbędne jest scharakteryzowanie tychże pojęć. W szerszym ujęciu zdrowie oznacza poddającą się zmianom zdolność człowieka zarówno do osiągania pełni własnych sił fizycznych, psychicznych i społecznych możliwości, jak i reagowania na wyzwania środowiska. Zdrowie

<sup>4</sup> T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA: *Pedagogika pozytywistyczna*. W: *Pedagogika, podręcznik akademicki*. T. I. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, PWN, 2004 za: I. CHRZANOWSKA: *Problemy edukacji...*, s. 20.

<sup>5</sup> I. CHRZANOWSKA: *Problemy edukacji...*, s. 22.

<sup>6</sup> D. NIKŁAS: *Zależność i piętno w życiu osób niepełnosprawnych*. „Studia socjologiczne” 1976, nr 3, s. 161.

nie ma być celem samym w sobie, lecz środkiem umożliwiającym człowiekowi takie wykorzystywanie istniejących możliwości, aby życie ludzkie stało się lepsze, bogatsze, pełniejsze<sup>7</sup>. Talkot Parson określa zdrowie w odniesieniu do wykazywania przez jednostkę optymalnej umiejętności efektywnego pełnienia ról i zadań wyznaczonych jej przez proces socjalizacji<sup>8</sup>. Najogólniej rzecz biorąc, zdrowie to zdolność organizmu do „wszechstronnego rozwoju i do stawiania czoła aktualnym wymaganiom”<sup>9</sup>. W Anglii możemy spotkać dwa podejścia w definiowaniu pojęcia „zdrowie”. Pierwsze pozytywne, gdzie zdrowie jawi się jako możliwości, pojemność, aktywa, które się posiada. Drugie, negatywne podejście podkreśla brak specyficznych stanów, chorób, zaburzeń<sup>10</sup>. Wielość definicji zdrowia spowodowała chęć stworzenia jednej uniwersalnej. Próby podjęła się Światowa Organizacja Zdrowia (World Health Organization – WHO), która definiuje zdrowie jako stan dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego i społecznego, a nie tylko brak schorzenia czy dolegliwości<sup>11</sup>.

Nie ma jednoznacznej definicji niepełnosprawności. Nawet w obrębie Unii Europejskiej w różnych krajach spotykamy odmienne definicje. Jest to o tyle trudne, że mimo dążeń do spójnej unijnej polityki wobec niepełnosprawnych, osoba traktowana w jednym kraju jako niepełnosprawna, w innym może już nią nie być. I bynajmniej nie jest to wynikiem „ozdrowienia” danej osoby, a raczej sensu, jaki jest nadawany niepełnosprawności w danej kulturze, w danej społeczności. Definiowanie zmienia się wraz z postępem oraz interakcjami, jakie zachodzą w społeczeństwie. Patrząc chociażby na definicje niepełnosprawności w angielskich ustawach edukacyjnych, możemy zauważyć, jak zmieniała się terminologia niepełnosprawności. Ustawa dziecięca (The Children Act) z 1989 roku mówi, że dziecko jest niepełnosprawne, kiedy jest ślepe, głuche lub głupie albo cierpi z powodu zaburzeń psychicznych jakiegoś rodzaju lub też jest znacząco i trwale upośledzone poprzez deformację wywołaną chorobą, kontuzją lub wrodzoną niepełnosprawnością<sup>12</sup>. Dla odmiany już 6 lat później Ustawa antydyskryminacyjna (Disability Discrimination Act 1995) mówi, iż osoba ma niepełnosprawność na potrzeby tego aktu, jeśli ma fizyczny lub psychiczny uszczerbek, który znacząco i długoterminowo wpływa niekorzystnie na możliwości danej osoby w podejmowaniu codziennych aktywności<sup>13</sup>. Widać tutaj wyraźnie zmianę sposobu myślenia o niepełnosprawności z tego związanego

<sup>7</sup> Z. SŁOŃSKA, M. MISIUNIA: *Promocja zdrowia, słownik podstawowych terminów*. Warszawa, Agencja Promo-Lider, 1993, s. 68.

<sup>8</sup> T. PARSONS: *Struktura społeczna a osobowość*. Warszawa, PWE, 1969, s. 340.

<sup>9</sup> I. HASZEN-NIEJODEK: *Psychologia zdrowia*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. STRELAU. Gdańsk, GWP, 2000, s. 458.

<sup>10</sup> P. AGGLETON: *Health*. London, Routledge, 1990, s. 5.

<sup>11</sup> Podaję za: R. OSSOWSKI: *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1999.

<sup>12</sup> Children Act 1989, sekcja 17 (11).

<sup>13</sup> Disability Discrimination Act 1995, sekcja 1 (1).



z deficytem zdrowotnym na ten związany z trudnością podejmowania działań w związku z tymże deficytem.

Zjawisko niepełnosprawności odnosi się również do wzorca normy i stara się mu nadać obiektywną ocenę stanu faktycznego<sup>14</sup>. Pojęcie normy jest pojęciem relatywnym, wielostronnie relatywnym, wymagającym punktów odniesienia<sup>15</sup>. Dzięki normom rzeczywistość jest porządkowana i kierowana. Normy mogą być statystyczne, biologiczne, etyczne lub społeczne<sup>16</sup> – co znaczy uwarunkowane miejscem, czasem oraz kulturą.

Niepełnosprawność to pojęcie, którego definiowanie uzależnione jest od wielu czynników, a więc nie ma charakteru absolutnego. Definiowanie niepełnosprawności w dużej mierze zależy od społecznych interakcji, jakie zachodzą pomiędzy poszczególnymi członkami społeczeństwa. Z jednej strony pomiędzy pełnosprawnymi niemającymi styczności z osobami niepełnosprawnymi, z drugiej między osobami pełnosprawnymi mającymi styczność z niepełnosprawnymi i po trzecie pomiędzy samymi osobami niepełnosprawnymi. Definicje różnią się w zależności od kraju, mentalności mieszkańców, przekonań, dziedziny naukowej czy orientacji kulturowej. Pojęcie niepełnosprawności charakteryzuje bardzo duża relatywność. Niektóre koncepcje mówią, iż niepełnosprawność zniknęłaby, gdyby społeczeństwo było inaczej zorganizowane, czego dowodem mogą być przykłady licznych kultur amerykańskich Indian<sup>17</sup>. Jedni uczeni sugerują, że pojęcie niepełnosprawności jest polityczną i gospodarczą koniecznością w społeczeństwach klasowo-warstwowych. Z kolei inni nie akceptują stanowiska, że niepełnosprawność jest produktem społeczeństwa klasowego i odrzucają tezę, że każdy człowiek powinien być traktowany tak samo<sup>18</sup>.

W brytyjskim prawie, zgodnie z dokumentem Disability Discrimination Act (DDA) z 1995 roku, osoba niepełnosprawna to ta, która posiada fizyczne lub psychiczne zaburzenia, które znacznie i długotrwale oddziałują na jej zdolność do normalnego życia i codziennej aktywności. Przy czym długotrwałość oznacza, na potrzeby aktu, iż niepełnosprawność dana oddziaływała nie krócej niż 12 miesięcy. Codzienne funkcjonowanie oznacza tutaj czynności takie, jak: jedzenie, mycie, chodzenie, robienie zakupów. Na codzienne funkcjonowanie musi wpływać jedno z wymienionych w akcie zaburzeń, a mianowicie w zakresie: mobilności, sprawności manualnej, mowy, słuchu, pamięci czy widzenia. Od

<sup>14</sup> W. KOŁODZIEJ: *Dylematy normy i niepełnosprawności w teorii i praktyce*. W: *Dylematy (niepełno)sprawności – rozważania na marginesie studiów kulturowo-społecznych*. Red. M. DYCH, L. MARSZAŁEK. Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 2009, s. 29.

<sup>15</sup> C. KOSAKOWSKI: *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2003, s. 26.

<sup>16</sup> O. SPECK: *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Gdańsk, GWP, 2005, s. 202.

<sup>17</sup> J. GREEN za: D.D. SMITH: *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*. T. I. Warszawa, Wydawnictwo APS, PWN, 2008, s. 34.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 35.

1 października 2010 roku obowiązuje nowy Disability and the Equality Act 2010, który podtrzymuje powyższą definicję. Nowy akt przeciwdziała dyskryminacji osób niepełnosprawnych w takich obszarach, jak: zatrudnienie, edukacja, dostęp do towarów, usług i udogodnień (włączając w to prywatne kluby), kupowanie lub wynajem ziemi lub nieruchomości, pełnienie funkcji publicznych (np. wydawanie zezwoleń)<sup>19</sup>.

W 1995 roku w Polsce odbyło się specjalistyczne seminarium, w ramach którego została stworzona definicja osoby niepełnosprawnej na potrzeby instytucji, organizacji i służb społecznych, która mówi, że osoba niepełnosprawna to ta, „której stan fizyczny, psychiczny lub (i) umysłowy powoduje trwałe lub okresowe utrudnienie, ograniczenie lub uniemożliwienie wypełniania zadań i ról społecznych według przyjętych kryteriów i obowiązujących norm”<sup>20</sup>.

Definicja ta funkcjonuje w polskim prawie zgodnie z Ustawą z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osoby niepełnosprawnej<sup>21</sup>. Zmiany paradygmatu w myśleniu o niepełnosprawności możemy dopatrywać się w przeobrażeniach, takich jak: odbiologizowanie zjawiska odchylenia od normy, przełożenie punktu ciężkości z ograniczeń na zachowanie możliwości, zwrócenie szczególnej uwagi na kontekst społeczny upośledzenia, będący istotnym indykatorem zapadalności i wskaźnika rozpowszechniania zjawiska odchylenia od normy, zmiana w podejściu do granic i możliwości rozwoju osób z uszkodzeniami<sup>22</sup>.

Poruszanie się w obrębie definicji obowiązujących w różnych krajach rodzi niebezpieczeństwa związane z niedokładnym ich zrozumieniem. W literaturze wciąż możemy napotkać na zamiennie stosowanie terminów, takich jak „handicap” i „disability”. Często w publikacjach polskich oba te terminy są tłumaczone jako niepełnosprawność lub upośledzenie. To nierzadko rodzi pewne nieporozumienia, przed którymi warto się bronić. Brytyjscy socjolodzy medycyny dokonują dość dokładnego rozróżnienia uwzględniającego trzy najczęściej używane terminy (które znajdują swoje odbicie w klasyfikacji ICDH z 1980 roku), do których należą: „uszkodzenie” – „impairment”, „upośledzenie” – „disability” i „niepełnosprawność” – „handicap”. Pierwszy z tych terminów – „uszkodzenie” – zawiera komponent organiczny o statycznym charakterze. Analogicznym terminem medycznym może być „schorzenie” – „disease”. Ograniczenie jakiejś funkcji odnosi się do terminu „upośledzenie” i analogicznym określeniem może być „brak zdrowia – choroba” – „illness”. Wreszcie „niepełnosprawność” – „han-

<sup>19</sup> Disability and Equality Act 2010.

<sup>20</sup> Podaję za: C. KOSAKOWSKI: *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2003, s. 23.

<sup>21</sup> Dz.U. Nr 123, poz. 776.

<sup>22</sup> C. KOSAKOWSKI: *Dziecko niepełnosprawne w kształceniu integracyjnym*. W: *Nauczanie i wychowanie osób lekko upośledzonych umysłowo*. Red. C. KOSAKOWSKI. Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2001, s. 289.

dicap” ma wymiar społeczny, odnosi się bowiem do relacji i ról, jakie jednostka może pełnić w społeczeństwie<sup>23</sup>. Najczęściej stosowanym obecnie terminem w brytyjskiej nomenklaturze zarówno specjalistycznej, jak i potocznej jest termin „disable” – jako określenie osoby niepełnosprawnej.

W ramach programu europejskiego Helios II podczas spotkania w Brukseli 17 i 18 października 1994 roku przedstawiciele 24 europejskich i krajowych organizacji osób niepełnosprawnych dokonali próby stworzenia jednolitej europejskiej definicji osoby niepełnosprawnej. Mówi ona, że:

Osobą niepełnosprawną jest jednostka w pełni swych praw, znajdująca się w sytuacji upośledzającej ją na skutek barier środowiskowych, ekonomicznych i społecznych, których z powodu występujących u niej uszkodzeń nie może przezwyciężać w taki sposób jak inni ludzie. Bariery te zbyt często są zwiększane przez deprecjonujące postawy ze strony społeczeństwa<sup>24</sup>.

Intensywne dyskusje w obrębie pedagogiki specjalnej ostatniego stulecia, jak również traktowania osób niepełnosprawnych, doprowadziły do wykształcenia się nowych modeli niepełnosprawności. Związane jest to zarówno z rozwojem medycyny, jak i transformacjami społecznymi zachodzącymi na całym świecie, dążeniem do globalizacji, rozwojem poszczególnych dziedzin nauki, z których każda ma swój punkt widzenia i definiowania niepełnosprawności. Współcześnie niepełnosprawność rozumiana jest najczęściej jako zjawisko społeczne. Po okresie badań nad biomedycznymi aspektami niepełnosprawności nadszedł czas na wypracowanie koncepcji humanistyczno-podmiotowych, gdzie na pierwszym miejscu stawia się istotę ludzką ze wszystkimi przysługującymi jej prawami i potrzebami, co w efekcie daje inne usytuowanie społeczne osób z niepełnosprawnością<sup>25</sup>.

Każda z dyscyplin naukowych wnosi nieco odmienną perspektywę postrzegania niepełnosprawności. Inaczej na zjawisko niepełnosprawności patrzą lekarze, inaczej socjolodzy, inaczej psychologowie, czy też pedagodzy. Niebezpiepodstawnie lekarze znaleźli się jako pierwsi na wymienianej liście. Początkowo niepełnosprawność wiązała się bowiem z aspektem typowo medycznym i określana była jako upośledzenie<sup>26</sup>, uszkodzenie, kalectwo, inwalidztwo. Pierwszy model, biologiczny, czy inaczej medyczny (indywidualny), traktuje niepełnosprawność jako uszkodzenie warunkujące dalsze ograniczenia i zaburzenia w funkcjonowaniu

<sup>23</sup> M.W. SUSER, W. WATSON: *Sociology in medicine*. London, Oxford University Press, 1971.

<sup>24</sup> Synopsis of the Human Rights Plenary Meeting 17–18 October 1994. Supported by the HELIOS Programme.

<sup>25</sup> T. ŻÓŁKOWSKA: *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Szczecin, Oficyna IN Plus, 2004.

<sup>26</sup> O. LIPKOWSKI: *Podstawy pedagogiki specjalnej*. W: *Pedagogika rewalidacyjna*. Red. A. HULEK. Warszawa, PWN, 1980, s. 40.

społecznym danej osoby<sup>27</sup>. Drugi model, społeczny, postrzega niepełnosprawność szerzej, nie jako właściwość osoby, ale jako zjawisko społeczne, zwracając uwagę, iż bardzo często warunki środowiskowe powodują trudności i ograniczenia osób niepełnosprawnych. Wszystkie działania mają prowadzić do zmian w środowisku ograniczającym funkcjonowanie osób niepełnosprawnych. Społeczny model niepełnosprawności uświadamia, że wymaga to wysiłków politycznych prowadzących do zmian społecznych<sup>28</sup>.

Model uniwersalny niepełnosprawności (czy inaczej społeczny) podkreśla znaczenie podobieństw, a nie różnic, ukazuje wieloaspektowość, wielowymiarowość niepełnosprawności. Odchodzi się w nim od kategoryzowania i umieszczania osoby z niepełnosprawnością na marginesie społeczeństwa, a raczej wpisuje się ją w daną społeczność. Jej członkowie niezależnie od różnic mają prawo do godności, szacunku, równości i sprawiedliwości. Definiowanie zaś ma charakter wyłącznie operacyjny, a nie etykietujący. Jest to wyraz holistycznego i humanistycznego podejścia do człowieka, postrzeganie go przez pryzmat jego człowieczeństwa. W tym ujęciu, mówiąc o niepełnosprawności, należy rozróżnić ją od choroby, w przeciwieństwie do której niepełnosprawność nie jest procesem, a stanem, w którym należy nauczyć się żyć i pokonywać trudności<sup>29</sup>.

Światowa Organizacja Zdrowia oprócz uniwersalnej koncepcji niepełnosprawności przedstawia również trzeci model, jakim jest bio-psycho-społeczne podejście do omawianego stanu. Mówi ono o zależności, jaka istnieje w relacjach między osobą niepełnosprawną, a jej otoczeniem. Niepełnosprawność nie jest tutaj zatem traktowana tylko i wyłącznie jako stan zdrowia, ale raczej wynik barier napotykanych przez osobę w życiu codziennym<sup>30</sup>. Model ten zakłada, iż: po pierwsze, człowiek jest istotą biologiczną; po drugie, człowiek jest określoną osobą, jednostką działającą i wypełniającą określone zadania; po trzecie, człowiek jest członkiem grupy społecznej, do której należy i w życiu której uczestniczy.

Dla funkcjonowania człowieka znaczenie ma nie tyle samo uszkodzenie, ale wartość, jaka jest mu przypisywana, zarówno przez samego niepełnosprawnego, jak i społeczeństwo. Jest to nieustający proces ciągłego nadawania znaczenia temu zjawisku, które zachodzi w trakcie wszelkich procesów oddziaływań, jakie toczą się między ludźmi. Od charakteru tych interakcji w dużej mierze zależeć będzie kształtowanie się stosunku do osób niepełnosprawnych. Do zadań społeczeństwa natomiast należy eliminowanie barier, jakie napotykają, kompensowanie ich trudniejszego startu i trudnej rzeczywistości tak, aby w interakcjach

<sup>27</sup> Z. GAJDZICA: *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007, s. 36.

<sup>28</sup> J. WYCZESANY: *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005, s. 29.

<sup>29</sup> T. WITKOWSKI: *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*. Warszawa, MDOB, 1993.

<sup>30</sup> Z. GAJDZICA: *Edukacyjne konteksty...*, s. 39.

społecznych nie czuli się „obcymi”, „gorszymi”, ale odczuwali pełną akceptację oraz prawo do korzystania z dóbr publicznych w taki sposób, w jaki robią to pozostali członkowie społeczeństwa.

Oprócz tych trzech wymienionych modeli Susan Jones przedstawia jeszcze jeden, jakim jest model prawny, związany z funkcjonowaniem osoby niepełnosprawnej w systemie legislacyjnym<sup>31</sup>. Model ten jest niezbędny w ujmowaniu niepełnosprawności, a także edukacji osób niepełnosprawnych, gdyż funkcjonowanie osoby niepełnosprawnej w dużej mierze uzależnione jest od warunków, jakie są jej stworzone przez otoczenie. W wielu sytuacjach nie tylko zmiana podejścia i postaw wobec osób niepełnosprawnych jest niewystarczająca, ale niezbędne jest zagwarantowanie im godności życia poprzez dobrze skonstruowane prawo, stwarzające takie możliwości, dostępności do edukacji dobrej jakości, właściwych świadczeń oraz wsparcia ze strony społeczeństwa.

Wielopłaszczyznowe spojrzenie na istotę niepełnosprawności zmusza do przejawiania takiego podejścia, które będzie uwzględniało działania rehabilitacyjne, psychologiczne i medyczne, jak również odpowiednio dostosowane działania edukacyjne przy uwzględnieniu specjalnych metod, środków, sprzętu oraz właściwie skonstruowanym systemie pomocy społecznej i odpowiednich uregulowaniach prawnych. Otto Speck<sup>32</sup> przedstawia interdyscyplinarny model niepełnosprawności, który uwzględnia wszystkie te czynniki. Model ten nawiązuje do koncepcji naznaczenia społecznego w ujęciu Edwina Lemerta w odniesieniu do osób niepełnosprawnych. Autor zaznacza, iż „fizyczne upośledzenie istnieje niezależnie od kultury i możemy się z nim spotkać w całym świecie. Kulturowo zróżnicowany jest natomiast stopień, w jakim to upośledzenie ogranicza możliwości pełnienia ról społecznych”<sup>33</sup>.

Taki stan rzeczy odzwierciedla się również w pełnieniu przez dziecko niepełnosprawne roli ucznia. W zależności od postaw, jakie panują w danej kulturze zależy funkcjonowanie dziecka niepełnosprawnego jako ucznia, jego miejsce w skali mikro – na terenie szkoły i na tle grupy rówieśniczej oraz w skali makro – w systemie edukacji. Analizując system edukacji, należy również wziąć pod uwagę koncepcję niepełnosprawności jako koncepcję specjalnych potrzeb edukacyjnych. Niepełnosprawność niesie bowiem ze sobą zawsze pewne ograniczenia, trudności w uczeniu. Pojęcie to jest charakterystyczne dla terminologii angielskiej. Pochodzi z przełomu lat 70. i 80., kiedy to w 1978 roku ukazał się *Warnock Report*, czyli raport o stanie opieki i poziomie edukacji dzieci, których rozwój odbiega od normy w Wielkiej Brytanii.

<sup>31</sup> S. JOHNES: *Towards Inclusive Theory: Disability as a social construction*. „NASPA Journal” 1996, 4(33), s. 347–354.

<sup>32</sup> O. SPECK: *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortodydaktyki*. Gdańsk, GWP, 2005, s. 250.

<sup>33</sup> E. LEMERT: *Social Pathology. A Systematic Approach to the Theory of Sociopathic Behavior*. New York, McGraw-Hill, 1951, s. 29.

Deklaracja z Salamanki, opublikowana przez UNESCO w 1994 roku, przyczyniła się do upowszechnienia tego pojęcia i wprowadzenia go na dobre w literaturę dotyczącą niepełnosprawności. Według niej pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych „odnosi się do wszystkich dzieci i młodzieży, których potrzeby wynikają z niepełnosprawności czy trudności w uczeniu się. Wiele dzieci doświadcza trudności w uczeniu się, a tym samym mają specjalne potrzeby wychowawcze na pewnym etapie pobierania nauki”<sup>34</sup>.

Dziecko określane mianem dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych to według literatury dziecko, które może kontynuować swoją naukę przy odpowiednim wsparciu pedagogicznym. Jest to dziecko, które niekoniecznie musi być niepełnosprawne, ale może mieć pewne zaburzenia (np. emocjonalne, zaburzenia zachowania, ADHD), utrudniające jego proces edukacji i wymagające zainteresowania i odpowiedniej interakcji zarówno uczeń – nauczyciel (który powinien mieć świadomość danej dysfunkcji, zaburzenia oraz wiedzę, jak należy w jej przypadku postępować, aby edukacja przebiegała efektywnie), jak i uczeń – inni uczniowie (stworzenie warunków akceptacji i tolerancji, niezbędnych do efektywnego kształcenia). W Anglii zakresem SPE objęto wszystkie dzieci w wieku obowiązkowego szkolnego, które posiadają wyraźnie większe niż większość ich rówieśników trudności w uczeniu się, bez względu na to, czy źródłem tych trudności są uszkodzenia organiczne, czy też nie. Specjalne potrzeby edukacyjne to sytuacja, w której uczeń nie jest w stanie sprostać wymaganiom szkolnego uczenia się bez specjalnej pedagogicznej pomocy<sup>35</sup>. W Republice Czeskiej za ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych uważa się ucznia z niepełnosprawnością fizyczną, wzrokową, słuchową, umysłową, autyzmem, wadami mowy, niepełnosprawnością sprzężoną oraz ze specyficznymi trudnościami w nauce<sup>36</sup>. Poza tym również dzieci w gorszej sytuacji z powodu uszczerbku na zdrowiu, poważnych dysfunkcji, choroby przewlekłej lub słabego stanu zdrowia powodującego trudności w uczeniu się, które muszą być wzięte pod uwagę w procesie edukacji oraz dzieci będące w trudniejszej sytuacji z powodu swojej pozycji społecznej, wychowujące się w rodzinie o niskim statusie społeczno-kulturowym, zagrożone patologią, lub takie, które znajdują się pod opieką instytucjonalną<sup>37</sup>.

<sup>34</sup> Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. Tłum. T. GAŁKOWSKI. UNESCO, 1994.

<sup>35</sup> G. SZUMSKI: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa, PWN, 2009, s. 105.

<sup>36</sup> M. BARTŇOVÁ, M. VITKOVÁ: *Vliv Současnych zmen v edukaci žaku se specialnimi vdelavacími potrebami na přípravu učitelu. V: Kapitoly ze specialni pedagogiki*. Red. J. PIPEKOVÁ. Brno, Paido, 2007, s. 25.

<sup>37</sup> Zákon nr 561/2004 Ůř. o předškolním, středním, vyšším odborném a jiných vysokých škol (zákon školy), <http://www.zakonycr.cz/seznamy/561-2004-sb-zakon-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-a-jinem-vzdelavani-%28skolsky-zakon%29.html> [dostęp: 8.10.2011].



W Polsce termin ten istnieje od przełomu lat 80. i 90. i podobnie jak w Anglii oznacza ucznia z trudnościami w uczeniu się, ale nie zawsze ucznia niepełnosprawnego. Dziecko takie należy do grupy uczniów, z którymi praca wymaga nie tylko znajomości treści nauczanych przedmiotów czy też rodzaju prowadzonych zajęć, ale dużo ważniejsze bywa zrozumienie specyfiki ich funkcjonowania oraz wiedza na temat trudności, z jakimi przyjdzie się zmierzyć zarówno uczniowi, jak i jego nauczycielowi w procesie kształcenia. Tradycyjne zasady, metody i formy pracy są często mało przydatne w edukacji osób niepełnosprawnych<sup>38</sup>. Dzieje się tak zwłaszcza w przypadku dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, szczególnie z głębszymi niepełnosprawnościami, co wymaga od nauczyciela poszerzonych kompetencji nauczycielskich o dodatkową wiedzę na temat funkcjonowania osób z tym rodzajem niepełnosprawności, ich możliwości rozwojowych i edukacyjnych, procesów myślowych, istniejących metod pracy, empatii oraz silnego charakteru.

Podjęcie w definiowaniu ucznia niepełnosprawnego ma ścisły związek z kształtowaniem się samego pojęcia niepełnosprawności. Cechy wyróżniające ucznia niepełnosprawnego wynikają nie z samej przyczyny niepełnosprawności, ale z trudności z nią związanych i potrzeby specjalnej pomocy. Uczeń niepełnosprawny to ten, który wykazuje trudności w nauce i społecznym przystosowaniu z powodu obniżonej sprawności psychofizycznej i który potrzebuje specjalnej pomocy w celu poprawy jego: stanu zdrowia i ogólnej sprawności fizycznej, stanu sprawności tych organów i funkcji, które ma upośledzone i zaburzone, możliwości uczenia się w szkole i wyników w nauce samodzielności społecznej w czynnościach życia społecznego, w zabawach, zajęciach rówieśniczych oraz różnych sytuacjach cywilizacyjno-kulturowych<sup>39</sup>.

W zależności od koncepcji pojęcie ucznia niepełnosprawnego może być:

- osadzone w aspekcie medycznym, który zdeterminowany jest przez pojęcie normy fizjologicznej, a podstawą są uszkodzenia organizmu. Główną jego ideą jest dynamizowanie rozwoju wychowanka;
- rozpatrywane w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych, zakładając odmienną potrzebę związanych z zaburzeniami w zakresie spełniania norm funkcjonalnych. Szczególnie widoczne w koncepcjach psychologicznych;
- ujmowane w związku ze specjalną realizacją powszechnych potrzeb. W ujęciu tym istotne jest nie tyle różnicowanie potrzeb uczniów, co udzielanie specjalnego wsparcia wychowankom, którzy wykazują trudności w realizacji powszechnego programu kształcenia;
- definiowane z perspektywy konstruktywistycznej. Koncepcja ta zakłada konstruowanie obrazu ucznia niepełnosprawnego w toku interakcji zachodzącej w klasie. Ważne jest tutaj tworzenie mechanizmów opartych na relacjach,

<sup>38</sup> I. CHRZANOWSKA: *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 159.

<sup>39</sup> A. MACIARZ: *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*. Warszawa, WSiP, 1992, s. 10–11.

w których zostają zakreślone obszary normy wychowawczej i nurty powszechnych oddziaływań edukacyjnych. Kierunek oddziaływań wychowawczych uwarunkowany jest wyłącznie poprzez normalizowanie sytuacji szkolnej<sup>40</sup>.

Zgodnie z nowymi rozporządzeniami MEN uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to uczeń:

- posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – uczniowie niepełnosprawni (w rozumieniu prawa oświatowego) oraz uczniowie niedostosowani lub zagrożeni niedostosowaniem;
- posiadający orzeczenie innego typu (o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego lub potrzebie indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży) lub opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej;
- bez orzeczenia lub opinii, u którego rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych zostało dokonane na poziomie przedszkola, szkoły lub placówki oświatowej<sup>41</sup>.

Tabela 1 zawiera definicje dziecka będącego uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych w wybranych do badań krajach.

Koncepcja niniejszej pracy narzuca przyjęcie modelu bio-psycho-społecznego niepełnosprawności, który koresponduje z założeniami interakcjonizmu symbolicznego. Nazywanie i definiowanie niepełnosprawności jest konstruowane w różnych kulturach, krajach, ale również płaszczyznach funkcjonowania danych osób przez pryzmat wielu czynników, które sprzyjają określonym interakcjom społecznym. Edukacja dziecka niepełnosprawnego, jaka jest przedmiotem niniejszych badań, wyznacza tok rozumowania i podejścia do definiowania niepełnosprawności. Nie da się bowiem w kontekście edukacji patrzeć na dziecko jedynie przez pryzmat jego warunków zdrowotnych, jego ułomności (model medyczny) ani tylko przez pryzmat jego funkcjonowania psychicznego. Nie da się oderwać go od uwikłań sieci społecznych interakcji, co silnie zaznaczone jest w klasyfikacji ICF, która zwraca uwagę na warunki środowiskowe determinujące funkcjonowanie osób niepełnosprawnych. Warunki te związane są nie tylko ze środowiskiem rodzinnym danego dziecka, ale również ze środowiskiem szkolnym, w którym dziecko spędza znaczną ilość czasu. Odpowiednie warunki, atmosfera życzliwości, dobrze przeszkolona kadra znająca potrzeby i specyfikę funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną, odpowiednie zaplecze dydaktyczne (a czasem również medyczne czy rehabilitacyjne), dobre relacje z innymi uczniami mogą warunkować dalszy rozwój danego dziecka. Współpraca między poszczególnymi grupami specjalistów, a także pomiędzy szkołą i rodzicami, to również czynniki sprzyjające odpowiedniej lub nieodpowiedniej atmosferze edukacyjnej.

<sup>40</sup> Z. GAJDZICA: *Codziennosc ucznia niepełnosprawnego – perspektywa badacza*. W: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. V. Gdańsk, GWP, 2010, s. 163.

<sup>41</sup> J. SKIBSKA: *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w przedszkolu i szkole*. W: *Dziecko – uczeń a wczesna edukacja*. Red. I. ADAMEK, Z. ZBRÓG. Kraków, Libron, 2011, s. 100.



Tabela 1. Definicje ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w badanych krajach

Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych		
Anglia	Republika Czeska	Polska
„Dzieci, które mają trudności w nauce. To znaczy, że mają albo wyraźnie większe niż większość ich rówieśników, albo posiadają taką niepełnosprawność, która utrudnia lub ogranicza możliwość korzystania z placówek edukacyjnych przewidzianych dla ich wieku rozwojowego w szkołach należących do Lokalnych Władz Edukacyjnych” <sup>a)</sup> .	„Dziecko, uczeń, student ze specjalnymi potrzebami, to osoba z niepełnosprawnością lub w niekorzystnej sytuacji z powodu (słabszego stanu) zdrowia lub sytuacji społecznej” <sup>b)</sup> .	„To uczeń posiadający indywidualne trudności wynikające w szczególności z: 1) niepełnosprawności; 2) z niedostosowania społecznego; 3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym; 4) ze szczególnych uzdolnień; 5) ze specyficznych trudności w uczeniu; 6) z zaburzeń komunikacji językowej; 7) z choroby przewlekłej; 8) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych; 9) z niepowodzeń edukacyjnych” <sup>c)</sup> .

a) Teacher's standards 2012. London, Department for Education, 2012, s. 5.

b) Zakon 561/2004 § 16, s. 10267. W rozumieniu tej ustawy „zdrovotne postizeni” rozumiana jest jako intelektualna, cielesna, wzrokowa, słuchowa, wady wymowy, niepełnosprawność sprzężona, autyzm i trudności w uczeniu lub zachowaniu. „Zdrovotne znevychodneni” to osłabienie zdrowia, długotrwała choroba lub lekkie zaburzenia zdrowotne utrudniające edukację. Upośledzenie społeczne związane jest z: a) środowiskiem rodzinnym o niskim statusie kulturalnym, gdzie występuje patologia, b) wychowaniem instytucjonalnym lub ochroną instytucjonalną.

c) Rozporządzenie MEN z dnia 17.11.2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. Nr 228, poz. 1487, s. 15706.

Źródło: Opracowanie własne.

Uczeń niepełnosprawny intelektualnie w niniejszej pracy rozumiany jest jako uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych, czyli takich, które stwarzają potrzebę zapewnienia odpowiednich warunków do rozwoju, wychowania i edukacji, wymagający odpowiedniego podejścia, zastosowania właściwych metod i środków dydaktycznych oraz bardzo często specjalistycznych pomocy dydaktycznych. To sprawia, że nie zawsze będzie on w stanie osiągnąć swój potencjał w szkole najbliższej jego otoczeniu, do której uczęszczają dzieci na jego poziomie wiekowym. Niezbędnym staje się zatem stworzenie dziecku i jego rodzicom możliwości skorzystania z różnych form kształcenia i znalezienia tej, która będzie w stanie zaspokoić potrzeby danego dziecka i dać mu szansę na osiągnięcie maksimum swoich możliwości.

## Niepełnosprawność intelektualna

### 3.1. Nazewnictwo i definiowanie niepełnosprawności intelektualnej – przegląd stanowisk

W pedagogice specjalnej, podobnie jak w większości nauk humanistycznych, których domenę stanowi dyskurs, pojawia się problem wieloznaczności i zmienności terminologii. Zarówno forma pisemna, jak i ustna tego dyskursu wymagają pojęciowej precyzji, która będzie gwarantować osiągnięcie porozumienia między prowadzącymi dialog podmiotami<sup>1</sup>. Jednakże zdefiniowanie pojęcia niepełnosprawności intelektualnej jest niezwykle trudne. Zarówno w literaturze polskiej, jak i zagranicznej istnieją różne sposoby nazywania niepełnosprawności intelektualnej oraz jej definiowania (zob. tabela 2). Możemy się spotkać z terminami takimi, jak: „obniżona sprawność umysłowa” (ang. „mental subnormality” lub am. „feeble-mindedness”, cz. „snížení účinnosti duševní”), „oligofrenia”, „upośledzenie umysłowe” (ang. „mental deficiency”, cz. „mentální retardace”), „niedorozwój umysłowy” (ang. „mental retardation”<sup>2</sup>, cz. „slabost”), „opóźnienie poznawczo-adaptacyjne” (ang. „cognitive-adaptive delay”)<sup>3</sup>, a obecnie najczęściej stosowanym terminem w literaturze jest „niepełnosprawność intelektualna” (ang. „intellectual disability”, cz. „mentální postně”).

---

<sup>1</sup> M. WLAZŁO: *Upośledzenie czy niepełnosprawność – o znaczeniu, funkcjach i podstawowych w pedagogice specjalnej*. W: *Pedagogika specjalna – aktualne osiągnięcia i wyzwania*. Red. T. ŻÓŁKOWSKA. Szczecin, Oficyna IN Plus 2005, s. 132.

<sup>2</sup> J. OPIAT: *Kształcenie dzieci upośledzonych umysłowo*. Warszawa, Wydawnictwo Dra Jana Opiata, 1994, s. 14.

<sup>3</sup> K. WALSH: *Thought on changing the Term “Mental Retardation”*. “Mental Retardation” t. 40/1/2002, s. 74.

Tabela 2. Zestawienie nazewnictwa niepełnosprawności intelektualnej

Polska	Anglia	Republika Czeska
obniżona sprawność umysłowa	ang. mental subnormality am. feeble-mindedness	snížení účinnosti duševní
oligofrenia	–	oligofrenie (slabomyslnost)
niedorozwój umysłowy	mental retardation	slabost
upośledzenie umysłowe	mental deficiency mental handicap mental retardation	mentální retardace
opóźnienie poznawczo-adaptacyjne	cognitive-adaptive delay	kognitivně-adaptivní zpoždění
niepełnosprawność intelektualna	intellectual disability	mentální postižení

Źródło: Opracowanie własne na podstawie literatury.

Do terminów, z którymi możemy się spotkać w starszej literaturze należą również: kretynizm, idiotyzm, imbecylizm, debilizm, jak również kalectwo, ułomność umysłowa i inne w odniesieniu do niepełnosprawności ogólnie rozumianej. Kolokwialność i obraźliwość spolszczonych nazw łacińskich stopni niedorozwoju umysłowego i osób, których dotyczą, doprowadziły do zmodyfikowania terminologii<sup>4</sup>. Określenie „upośledzenie umysłowe” starano się zastąpić wieloma w/w sformułowaniami. W latach 50. XX wieku (1959 rok) wprowadzono termin „niedorozwój umysłowy” jako „najpowszechniej stosowany przez pracowników zawodowych we wszystkich dyscyplinach”<sup>5</sup>. Początkowo termin ten wydawał się wolnym od negatywnych zabarwień. Jednakże każde określenie, jak zauważa David Goode<sup>6</sup>, zarówno jeśli chodzi o naukowców (wymyślających różne etykiety), klinicystów (stosujących je w stosunku do określonych osób), jak i zwykłe osoby (wykorzystujące takie terminy na różne sposoby w różnych celach), będzie miało tak krzywdzący, jak i korzystny wpływ na ludzi z niepełnosprawnością.

Wielu specjalistów dostrzega potrzebę istnienia terminu, który zastąpiłby „niedorozwój umysłowy”, gdyż „klasyfikacja i etykietowanie tworzą część fundamentu dla nauki i są niezbędne dla rozumienia naszego świata i wszystkich ludzi na nim, włączając tych z niepełnosprawnościami”<sup>7</sup>. Etykiety oraz definiowanie niepełnosprawności dla określonych celów jest niezbędne, chociażby, jak pisze

<sup>4</sup> M. WLAZŁO: *Upośledzenie...*, s. 132.

<sup>5</sup> A.M. CLARKE, A.D.B. CLARKE: *Upośledzenie umysłowe. Nowe poglądy*. Warszawa, PWN, 1969, s. 17.

<sup>6</sup> D. GOODE: *Mental retardation is Dead: Long Life Mental Retardation*. „Mental Retardation”, t. 40/1/2012, s. 57–59.

<sup>7</sup> K.K. WALSH: *Thoughts on changing the term “Mental Retardation”*. „Mental Retardation”, t. 40/1/2012, s. 73.

Goode<sup>8</sup>, dla naukowców, klinicystów, pedagogów specjalnych czy pracowników socjalnych właśnie na potrzeby badań, diagnozowania, terapii oraz określenia, kto jest uprawniony do pobierania określonych świadczeń socjalnych. Janusz Kostrzewski w jednym ze swoich artykułów z 1997 roku zauważa, iż w Polsce istnieje tendencja do zastępowania terminu „niedorozwój umysłowy” terminem „niepełnosprawność umysłowa”. Po przeanalizowaniu tego stanu rzeczy uznaje ten fakt za zasadny<sup>9</sup>. Przełom wieków daje nam nowe spojrzenie na podejście do problemu nazewnictwa z zakresu pedagogiki specjalnej, czego zauważalnym symptomem jest pojawienie się zarówno w potocznym języku, jak i literaturze fachowej terminu „niepełnosprawność intelektualna” (ang. „intellectual disability”). Najlepszym dowodem zmiany kierunku postrzegania upośledzenia umysłowego, niedorozwoju umysłowego jest zmiana nazwy stowarzyszenia, które od 1896 roku<sup>10</sup> odgrywa ogromną rolę w dziedzinie wsparcia osób z tą niepełnosprawnością, jakim jest Amerykańskie Stowarzyszenie Upośledzenia Umysłowego (AAMR American Association on Mental Retardation), które od 2006 roku nosi nazwę Amerykańskie Stowarzyszenie Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities AAIDD).

Dzięki tej zmianie termin „niepełnosprawność intelektualna” rozpowszechnił się na arenie międzynarodowej<sup>11</sup>. Niewątpliwie zaletą tego sformułowania jest fakt, iż składa się ze słów powszechnie używanych, jasno opisuje zróżnicowaną grupę osób zaklasyfikowanych jako „niedorozwinięte umysłowo” oraz z łatwością może zamienić termin „niedorozwój umysłowy” w definicji i klasyfikacji bez większego zamieszania<sup>12</sup>. Nawiązuje również do pojęcia inteligencji jako podstawy historycznej definicji upośledzenia umysłowego, jak również funkcjonalnej koncepcji niepełnosprawności nawiązującej do ludzkich możliwości oraz interakcji osób ze środowiskiem i znaczącej roli wsparcia w rozwoju jednostki<sup>13</sup>.

W niniejszej publikacji będę posługiwać się terminem „niepełnosprawność intelektualna” zarówno z powodu tego, iż jest on najczęściej używany w literaturze ostatnich lat, jak i z powodu ujednolicenia terminologicznego badanych krajów. Każdy z nich bowiem dostrzega tendencje w podejściu do używania określonego stanu, stosując określenia: „intellectual disability” (Anglia), „mentální postně” (Republika Czeska), niepełnosprawność intelektualna (Polska).

<sup>8</sup> D. GOODE: *Mental retardation...*, s. 57–59.

<sup>9</sup> J. KOSTRZEWSKI: *Ewolucja poglądów AAMR dotyczących niedorozwoju umysłowego od Ricka Hebera (1959) do Ruth Luckasson i in. (1992)*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1997, t. VIII, s. 211.

<sup>10</sup> [http://www.aamr.org/content\\_2383.cfm?navID=2](http://www.aamr.org/content_2383.cfm?navID=2) [dostęp: 10.02.2012].

<sup>11</sup> A. MACIARZ: *Spółeczny wymiar niepełnosprawności intelektualnej*. „Szkola Specjalna” nr 4/2005, s. 243.

<sup>12</sup> S.A. GELB: *The Dignity of Humanity is Not a Scientific Construct*. „Mental Retardation”, t. 40/1/2002, p. 56.

<sup>13</sup> R.L. SCHALOCK: *What's in A Name?* „Mental Retardation”, t. 40/1/2002, s. 60.

Inne sformułowania mogą się pojawiać w pracy w związku z odnoszeniem się do literatury przedmiotu i używaniem cytatów, w których owe pojęcia występują oryginalnie.

Definiowanie, podobnie jak nazywanie wymaga pewnego usystematyzowania. Na przestrzeni lat ulegało ono znaczącej ewolucji. Jak zauważa Zofia Sękowska, możemy mówić o różnych definicjach upośledzenia umysłowego, o różnej terminologii i wielu próbach jego klasyfikacji<sup>14</sup>.

Jedna z pierwszych prób definiowania upośledzenia umysłowego autorstwa Emila Kraepelina (1915 rok) określa wszelkie jego postaci jako „oligofrenię”, czyli grupę złożoną pod względem etiologii, obrazu klinicznego i zmian morfologicznych, anomalii rozwojowych, mającą wspólną cechę, taką jak totalne opóźnienie rozwoju umysłowego<sup>15</sup>.

W literaturze czeskiej możemy znaleźć m.in. definicję, która mówi, że niepełnosprawność intelektualna/upośledzenie umysłowe to może być zaburzenie psychiczne, rozwojowe o charakterze ograniczonej inteligencji, które charakteryzuje się głównie zmniejszeniem funkcji poznawczych, mowy, zdolności fizycznych oraz społecznych<sup>16</sup>.

Początkowe definicje niepełnosprawności intelektualnej podkreślały głównie ograniczenia danej osoby w sferze intelektu, czy, tak jak w ujęciu Emila Kraepelina, Philippe’a Pinela (idiotyzm to zahamowanie rozwoju zdolności intelektualnych i uczuciowych) czy Alfreda Franka Tredgolda (nieuleczalność niedorozwoju umysłowego), w sferze emocjonalno-wolicjonalnej. Większość ówczesnych definicji niepełnosprawności intelektualnej podkreśla jej globalny charakter, w odróżnieniu od dysfunkcji parcjalnych. Kostrzewski usytuował w dysfunkcjach intelektualnych globalnych upośledzenie umysłowe (inaczej niepełnosprawność intelektualną), a w jej ramach niedorozwój umysłowy i ogólne otępienie<sup>17</sup>. Autor zwraca uwagę na istnienie dysfunkcji globalnych, wśród których wyróżnia zahamowanie rozwoju intelektualnego (zatrzymanie wieku inteligencji na jakimś etapie, trwale lub okresowo); opóźnienie rozwoju intelektualnego (w przypadku, kiedy tempo rozwoju jest wolniejsze); obniżenie sprawności intelektualnej (u dziecka rozwijającego się prawidłowo do pewnego momentu, a obniżenie ma charakter trwały lub okresowy). Wspólną cechą dla wszystkich trzech dysfunkcji jest dysfunkcja intelektu. Upośledzenie umysłowe przypisuje jedynie osobom funkcjonującym poniżej 20 IQ i obejmuje: niedoro-

<sup>14</sup> Z. SĘKOWSKA: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa, WSPS, 1998, s. 215.

<sup>15</sup> G.E. SUCHARIEWA za: Z. SĘKOWSKA: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa, WSPS, 1998, s. 215.

<sup>16</sup> J. MICHALÍK: *Společenské aspekty postavení občanů se zdravotním postižením. V: Občané se zdravotním postižením a veřejná správa*. Red. L. KRHUTOVÁ, M. POTMĚŠIL, L. NOVOSAD, M. VALENTA. Ołomuniec, Wydawnictwo Uniwersytetu Palackiego, 2005, s. 239.

<sup>17</sup> J. KOSTRZEWSKI: *Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym*. W: *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*. Red. K. KIREJCZYK. Warszawa, PWN, 1981, s. 67.

zwój umysłowy (oligofrenię – stanowiącą większość przypadków upośledzenia umysłowego) oraz demencję (czyli otępienie, w przypadku którego następuje zatrzymanie i cofanie się w rozwoju, który do pewnego momentu przebiega prawidłowo)<sup>18</sup>. Mimo ogólnie pejoratywnego wydźwięku termin „upośledzenie” ma jednak tę zaletę, iż obejmuje coś, jak zaznacza Speck, co czyni widoczną dla jego otoczenia osobliwość, która w sensie pozytywnym sygnalizuje potrzebę pomocy i wywołuje szczególną troskę<sup>19</sup>.

Zenon Gajdzica zwraca uwagę, iż pojęciem nadrzędnym do „upośledzenia umysłowego” jest pojęcie „niepełnosprawność”. Celem wyjaśnienia tych zależności autor przypomina różne definicje, przedstawiając je w formie zestawienia (tabela 3).

Tabela 3. Perspektywy definiowania niepełnosprawności intelektualnej

Zofia Sękowska	M.P. Maloney i M.P. Ward
Podjęcie kliniczno-medyczne traktujące niedorozwój umysłowy jako objawy choroby, ze szczególnym zwróceniem uwagi na etiologię i patogenezę.	W perspektywie klinicznej niepełnosprawność intelektualna traktowana jest jako problem medyczny. Przyczyną jest defekt biologiczny w nieodwracalny sposób uszkadzający struktury i funkcje OUN.
Podjęcie praktyczne o charakterze prawno-administracyjnym, np. definicja z angielskiej ustawy o zdrowiu psychicznym z 1959 roku włączająca niedorozwój umysłowy do zaburzeń psychicznych.	W perspektywie rozwojowej niepełnosprawność intelektualna utożsamiana jest z niepowodzeniem w rozwoju człowieka, który uwarunkowany jest zróżnicowanymi czynnikami biologicznymi i środowiskowymi.
Podjęcie psychologiczne różniące się liczbą oraz rodzajem kryteriów, według których ocenia się ten stan (np. poziomem określonych sprawności, zaburzeń, zdolności).	W perspektywie społecznej upośledzenie umysłowe postrzegane jest jako fakt społeczno-kulturowy, sama niepełnosprawność traktowana jest jako stan nabyty w toku interakcji społecznych.

Źródło: Z. GAJDZICA: *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007, s. 42.

Podobne spojrzenie zauważamy w literaturze czeskiej, gdzie czytamy, iż szerszym pojęciem od upośledzenia intelektualnego jest niepełnosprawność intelektualna, która definiowana jest jako „trwałe obniżenie umiejętności intelektualnych, które wynikało z organicznego uszkodzenia mózgu”<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 67–71.

<sup>19</sup> O. SPECK za: A. MIKRUT: „Pozytywne ukierunkowanie” jako paradygmat pedagogiki specjalnej. W: J. BARAN, T. CIERPIAŁOWSKA, A. MIKRUT: *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2011, s. 17.

<sup>20</sup> I. ŠVARCOVÁ: *Mentální retardace...*, s. 25.

Niewątpliwie jedną z najbardziej popularnych i najbardziej rozbudowanych definicji upośledzenia umysłowego przedstawia Amerykańskie Stowarzyszenie Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD)<sup>21</sup>. Dziesiąta rewizja definicji upośledzenia umysłowego z 2002 roku mówi, że „jest ono niepełnosprawnością charakteryzującą się trudnościami zarówno w zakresie funkcjonowania intelektualnego, jak i zachowań przystosowawczych, które wyrażają się w umiejętnościach poznawczych, społecznych i praktycznych. Niepełnosprawność ta powinna ujawnić się przed 18. rokiem życia”<sup>22</sup>.

Definicja ta zachowuje pozytywną orientację poprzedniej rewizji, powracając do ostrożnego korzystania z IQ i rozwijając koncepcję zachowań przystosowawczych i systemów wsparcia. Jedenasta rewizja z 2010 roku prezentuje pierwszą definicję „niepełnosprawności intelektualnej” mówiąc, że odnosi się ona do tej samej populacji osób, które wcześniej zostały zdiagnozowane jako upośledzone umysłowo. Opiera się na trzech kryteriach: znaczne ograniczenia w zakresie funkcjonowania zarówno intelektualnego, jak i zachowań adaptacyjnych, które wyrażają się w koncepcyjnych, społecznych i adaptacyjnych umiejętnościach, oraz powinność ujawnienia się ich przed 18. rokiem życia<sup>23</sup>. Opracowana nowa rewizja DSM V z 18 maja 2013 roku zwraca uwagę na to, iż muszą wystąpić problemy co najmniej w dwóch z wymienionych jedenastu sfer funkcjonowania.

Zmiana paradygmatu AAIDD wydaje się mieć istotne znaczenie w odniesieniu do edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie. Podejście funkcjonalne zmierza w stronę dostosowywania warunków do indywidualnych potrzeb danego dziecka, stworzenia takiego systemu pomocy, który umożliwi dziecku naukę oraz uczestnictwo w jego naturalnym środowisku bliskiej rodziny bez konieczności umieszczania go w specjalnej placówce, nierzadko umiejscowionej z dala od domu. Tak definiowana niepełnosprawność intelektualna idzie w parze z tendencją edukacji włączającej, która z założenia ma wspierać dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi również w szkole ogólnodostępnej.

Mimo że niepełnosprawność intelektualna znajduje się w Klasyfikacji Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) i Klasyfikacji Chorób Psychiczych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, a nawet posiada swój kod, nie jest chorobą w rozumieniu medycznym oraz zaburzeniem psychicznym, syndromem ani symptomem<sup>24</sup>.

<sup>21</sup> D.D. SMITH: *Pedagogika specjalna...*, s. 225.

<sup>22</sup> R. LUCKASSON et al.: *Definition of Mental Retardation*. Washington, DC, American Association of Mental Retardation, 2002, s. 1.

<sup>23</sup> [http://www.aaidd.org/IntellectualDisabilityBook/content\\_2347.cfm](http://www.aaidd.org/IntellectualDisabilityBook/content_2347.cfm) [dostęp: 19.11.2010].

<sup>24</sup> J. LAUSCH-ŻUK: *Dzieci głębiej upośledzone umysłowo*. W: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Red. I. OBUCHOWSKA. Warszawa, WSiP, 1999; R. LUCKASSON et al.: *Definition of Mental Retardation...*



### 3.2. Klasyfikacje niepełnosprawności intelektualnej

Niepełnosprawność intelektualna jest niewątpliwie zjawiskiem społecznym, które w społeczeństwie ma swoje odzwierciedlenia. Marten Söder<sup>25</sup> przedstawił klasyfikację specyficznych podejść społecznych do upośledzenia. W ujęciu epidemiologicznym najistotniejsze są związki przyczynowe między jednostką a otoczeniem. Upośledzenie traktowane jest jako „nienormalność”, jako charakterystyczna cecha jednostkowa. Podejście adaptacyjne to z kolei wynik interakcji między jednostką a otoczeniem. W przeciwieństwie do poprzedniego modelu upośledzenie nie jest traktowane jako cecha przypisana jednostce, ale jako wynik jej interakcji z otoczeniem, w którym jej pewne cechy niewpisujące się w ogólnie przyjęte wymagania stają się wadami. Takie podejście pozwala na rozwój szerokiego wachlarza instrumentów i programów usprawniających, których głównym założeniem jest wyposażenie jednostki w takie zachowania, które będą pasować do istniejących wymagań otoczenia i z którymi jednostka musi sobie poradzić. Ostatnie prezentowane przez Södera ujęcie, osadzone w społecznym konstruktywizmie zakłada, że najważniejsze w relacji pomiędzy jednostką a otoczeniem jest pewne istniejące społeczne znaczenie, które to społeczeństwo nadaje. Upośledzenie umysłowe w tym ujęciu interpretowane jest poprzez odwoływanie się do znaczenia, jakie przypisywane jest różnym rodzajom fizycznych i umysłowych dewiacji.

Według Urszuli Szewczuk klasyfikacje upośledzenia umysłowego dokonywane są w oparciu o różne kryteria. Jest to związane z wielością uwarunkowań, złożonością problemu, a także z przyjętymi trzema grupami definicji upośledzenia umysłowego: medycznymi (etiologia), psychiatrycznymi (postacie upośledzenia) i behawioralnymi (głębokość upośledzenia). Wymienia cztery kryteria: kryterium psychologiczne, kryterium pedagogiczne, kryterium społeczne, kryterium ewolucyjne<sup>26</sup>.

W modelu teoretycznym natomiast zakłada się istnienie pięciu wymiarów, między którymi zachodzą zależności:

- **zdolności intelektualne** stanowiące ogólne zdolności umysłowe, zawierające m.in. rozumowanie, planowanie, myślenie abstrakcyjne, rozumienie złożonych pojęć, uczenie się. Inteligencja rozumiana jest tutaj raczej jako szeroko pojmowana umiejętność rozumienia otoczenia aniżeli wąsko rozumiane umiejętności szkolne;

<sup>25</sup> M. SÖDER za: A. GUSTAVSSON, E. ZAKRZEWSKA-MANTERYS: *Wprowadzenie: społeczny kontekst upośledzenia*. W: *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Red. A. GUSTAVSSON, E. ZAKRZEWSKA-MANTERYS. Warszawa, Wydawnictwo Edukacyjne „ŻAK”, 1997, s. 11–13.

<sup>26</sup> U. SZEWCZUK: *Charakterystyka problematyki upośledzenia umysłowego*. „Praca Socjalna” nr 2, 1992, s. 18.

- **zachowanie przystosowawcze** określane jako zbiór umiejętności koncepcyjnych, społecznych i praktycznych potrzebnych człowiekowi do normalnego funkcjonowania w życiu codziennym;
- **uczestnictwo, interakcje, role społeczne** pełniące kluczową rolę w rozwoju osoby niepełnosprawnej, przyczyniające się do podnoszenia jakości jej życia;
- **zdrowie** odnoszące się do zdrowia fizycznego i psychicznego, jak również do etiologii niepełnosprawności intelektualnej;
- **kontekst** – ten wymiar jest szczególnie ważny w niniejszej dysertacji, ponieważ odnosi się do kontekstu rozumianego jako środowisko i kultura. Autorzy zwracają uwagę na trzy różne poziomy:
  - mikrosystem – czyli sama osoba, jej rodzina, opiekunowie, rehabilitanci itp.;
  - mezosystem – czyli sąsiedztwo, społeczność, organizacje zapewniające edukację i wsparcie danej jednostce;
  - makrosystem/mega system – czyli kultura, społeczeństwo, większe zbiorowości, państwo, wpływy społeczno-polityczne<sup>27</sup>.

Odnosząc się do postawionej w badaniach hipotezy, zauważamy zbieżność ww. koncepcji, która podobnie jak założenia pedagogiki porównawczej uzależnia pewne społeczne zjawiska od wątków społeczno-kulturowych, prawnych, religijnych. Ruth Luckasson i in. uważają, że ww. środowiska mogą tworzyć możliwości, takie jak sama obecność w społeczności, możliwość wyboru, czyli samostanowienia i decydowania o sobie, możliwość nabywania kompetencji poprzez uczenie się, możliwość uzyskiwania szacunku oraz uczestnictwa w życiu społecznym<sup>28</sup>.

Zmiany dokonujące się w obrębie procesu klasyfikowania osób z niepełnosprawnością intelektualną dotyczyły samych klasyfikacji, ale również kryteriów, na podstawie których powstały. W literaturze czeskiej odnajdujemy klasyfikację niepełnosprawności intelektualnej wyróżniającą: oligofrenię – która jest wynikiem czynników prenatalnych, perinatalnych i postnatalnych; demencję – będącą rozpadem posiadanych umiejętności intelektualnych, które muszą być utracone lub ograniczone po drugim roku życia; zaniedbanie wychowawcze – określane również w literaturze jako pseudooligofrenia, ponieważ jest ono wynikiem zaniedbań wychowawczych i złych warunków socjalno bytowych, a nie zaburzeń centralnego układu nerwowego<sup>29</sup>.

Najbardziej rozpowszechniona, zarówno w Polsce, jak i innych krajach, jest obecnie skala zgodna z klasyfikacją ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i problemów zdrowotnych), powstała w oparciu o stopnie/

<sup>27</sup> R. LUCKASSON et al.: *Definition of Mental Retardation...*, s. 39–48.

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> P. FRANIOK: *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. Ostrava, Wydawnictwo Uniwersytetu Ostrawskiego, 2005, s. 34–35.

głębokość niepełnosprawności intelektualnej, zawierająca cztery stopnie: lekki, umiarkowany, znaczny, głęboki. Podstawą do określenia stopni jest poziom ilorazu inteligencji IQ. Tabela 4 prezentuje nazewnictwo wymienionych stopni w badanych krajach.

Tabela 4. Stopnie niepełnosprawności intelektualnej – nazewnictwo polskie, angielskie i czeskie

Polska <sup>a)</sup>	Anglia <sup>b)</sup>	Republika Czeska <sup>c)</sup>	Symbol ICD-10
lekka niepełnosprawność intelektualna	mild intellectual disability	lehká mentální postizení	F70
umiarkowana niepełnosprawność intelektualna	moderate intellectual disability	středně těžká mentální	F71
znaczna niepełnosprawność intelektualna	severe intellectual disability	těžká mentální retardace	F72
głęboka niepełnosprawność intelektualna	profound intellectual disability	hluboká mentální retardace	F73

<sup>a)</sup> J. WYCZESANY: *Pedagogika upośledzonych...*, s. 26; Z. SĘKOWSKA: *Wprowadzenie do...*, s. 216.

<sup>b)</sup> P. AGGLETON: *Health*. London, Routledge, 1990.

<sup>c)</sup> M. VALENTA, O. MÜLLER: *Psychopedie*. Parta, 2003, s. 19; I. ŠVARCOVÁ: *Mentální retardace...*, s. 29–31; P. FRANIOK: *Vzdělávání osob...*, s. 35.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie literatury.

W Republice Czeskiej, oprócz ww. stopni, wyróżnia się jeszcze w obrębie niepełnosprawności intelektualnej pojęcie „jiná mentální retardace” (F78), które stosuje się w przypadkach, kiedy dokładne określenie stopnia niepełnosprawności intelektualnej za pomocą zwykłych metod jest utrudnione lub całkowicie niemożliwe, z powodu np. ślepoty, głuchoty, zaburzeń mowy czy zaburzeń behawioralnych. Drugim pojęciem jest „nespecifikovaná mentální retardace” (F79) używane w przypadkach, w których niepełnosprawności intelektualnej nie da się przyporządkować do żadnej z ww. kategorii. Obejmuje niedorozwój nieokreślony, zaburzenia psychiczne nieokreślone oraz oligofrenię<sup>30</sup>.

Osoby niepełnosprawne intelektualnie stanowią największy procent ogółu osób niepełnosprawnych. Szacuje się, że na świecie żyje około 650 mln (10% populacji) osób niepełnosprawnych, z czego niepełnosprawni intelektualnie stanowią szacunkowo 2–3% ogółu osób niepełnosprawnych<sup>31</sup>. W Polsce według spisu powszechnego z 2011 roku niepełnosprawni stanowią 12,2% populacji (czyli około 4,7 mln)<sup>32</sup>. Przyjmuje się, że w Republice Czeskiej jest około 300 tys.

<sup>30</sup> I. ŠVARCOVÁ: *Mentální retardace...*, s. 32.

<sup>31</sup> Factsheet on Persons with Disabilities – Dane Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=18> [dostęp: 12.03.2013].

<sup>32</sup> Spis Powszechny z 2011 roku, GUS.

(2,9%) osób z niepełnosprawnością intelektualną<sup>33</sup>. W Anglii natomiast liczba niepełnosprawnych wynosi 11 mln (20,7%)<sup>34</sup>.

### 3.3. Niepełnosprawność intelektualna a specjalne potrzeby edukacyjne

Kontekst edukacyjny podjętych badań czyni istotnym zwrócenie uwagi na pojęcie SEN (Special Educational Needs – Specjalne Potrzeby Edukacyjne), powstałe na przełomie lat 70. i 80. w Wielkiej Brytanii, oraz często utożsamiane z nim pojęcie „trudności w uczeniu” czy też „specyficznych trudności w uczeniu”. Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych jest charakterystyczne dla literatury brytyjskiej, jak już dokładniej zostało opisane w poprzednim rozdziale. W Anglii osoby niepełnosprawne intelektualnie również włączane są do grupy osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pojęcie SPE (specjalnych potrzeb edukacyjnych) jest szersze od pojęcia niepełnosprawności intelektualnej, które zgodnie z Warnock Report wchodzi do trzeciej grupy zaburzeń podlegających SPE (dzieci niepełnosprawne sensorycznie, fizycznie i umysłowo)<sup>35</sup>, dotyczących osób o nietypowym przebiegu rozwoju, w zakres którego wchodzi niepełnosprawność intelektualna. Specjalne potrzeby edukacyjne związane są z zaburzeniami, które utrudniają normalne funkcjonowanie w roli ucznia, a tym samym wymagają dodatkowego wsparcia i odpowiedniego podejścia w dostosowaniu procesu edukacji. W Polsce również pojęcie to jest związane nie tylko z niepełnosprawnością, ale przez specjalne potrzeby rozumiane są także te, które w procesie rozwoju dzieci i młodzieży wynikają bądź to z ich niepełnosprawności, bądź są efektem innych przyczyn trudności w uczeniu<sup>36</sup>. W Republice Czeskiej, podobnie jak w Anglii, specyfika edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi warunkowana jest rodzajem i stopniem niepełnosprawności<sup>37</sup>.

Zgodnie z aktem IDEA uczeń niepełnosprawny intelektualnie to ten, który posiada inteligencję związaną z umiejętnościami adaptacyjnymi i akademickimi na poziomie 70 IQ lub poniżej<sup>38</sup>. Uczniowie niepełnosprawni intelektual-

<sup>33</sup> M. VALENTA, O. MÜLLER: *Psychopedie...*, s. 38.

<sup>34</sup> Family Resources Survey 2010/11. Office for Disability Issues.

<sup>35</sup> Zgodnie z raportem I grupa to trudności w uczeniu, II grupa to zaburzenia emocji i zachowania. M. WARNOCK: *Special Educational Needs (Report of Committee of Enquiry into the Educational of Handicapped Children and Youth People)*. London, HMSO, 1978.

<sup>36</sup> M. RUTKOWSKI: *Perspektywa niepełnosprawności*. W: *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości*. Red. W. PIŁECKA, M. RUTKOWSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 76.

<sup>37</sup> M. BARTŇOVÁ, M. VITKOVÁ: *Vliv Současných zmen...*, s. 15.

<sup>38</sup> P.J. ACCARDO, B.Y. WHITMAN: *Dictionary of Developmental Disabilities Terminology*. 3<sup>th</sup> edition. Baltimore, Paul H. Brookes, 2011, s. 246.

nie są określani mianem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ponieważ oprócz podstawowych potrzeb mają jeszcze specyficzne potrzeby, bez zabezpieczenia których, przy naruszonej sprawności organizmu, mogą mieć utrudnione funkcjonowanie fizyczne, psychiczne i społeczne, a tym samym funkcjonowanie szkolne. Są różne rodzaje wsparcia ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wśród których Agnieszka Olechnowska wyodrębnia trzy grupy:

- wsparcie techniczne – związane jest ze znoszeniem barier architektonicznych, wyposażeniem ucznia w odpowiedni sprzęt pomocniczy i rehabilitacyjny;
- wsparcie psychospołeczne – związane z zapewnieniem opieki asystenta towarzyszącego dziecku przy wykonywaniu trudnych dla niego zadań oraz z zapewnieniem stałego kontaktu z rówieśnikami;
- wsparcie edukacyjne – objawiające się dostosowaniem metod, form i środków pracy do indywidualnych możliwości dziecka<sup>39</sup>.

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną są identyfikowani poprzez ich funkcjonowanie intelektualne i umiejętności przystosowawcze. W momencie zdiagnozowania u dziecka niepełnosprawności intelektualnej należy wprowadzić odpowiednie do jego potrzeb wsparcie, które zdeterminuje interwencje i zintensyfikuje potrzebne służby<sup>40</sup>.

Trudności w uczeniu dzieci niepełnosprawnych intelektualnie są ogromne. Wynikają one przede wszystkim z ich problemów komunikacyjnych. Jednakże zbyt małe oczekiwania mogą doprowadzić do mniejszej ich samodzielności i autonomii jako dorosłych<sup>41</sup>. Naukowcy odkryli również, iż uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną mają często zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (ADHD)<sup>42</sup>.

Do prawidłowego przebiegu procesu uczenia się niezbędne są m.in. takie sprawności, jak: odbieranie bodźców sensorycznych i ich integrowanie, kojarzenie informacji w czasie i przestrzeni, przechowywanie informacji w pamięci czy wreszcie wykorzystywanie tych informacji w działaniu. Ponieważ sprawności te u tej grupy uczniów są uszkodzone, to ich uczenie przebiega w ograniczony sposób i w znacznie wolniejszym tempie. Różnica w procesie nauczania nie ogranicza się zaledwie do tempa. W zależności od czynnika etiologicznego uszkadzającego OUN (ośrodkowy układ nerwowy) obserwuje się u tych uczniów również jakościowe zmiany w procesie uczenia. Związane są one zarówno z uwagą, jak i spostrzeganiem, pamięcią i rozumieniem. Proces spostrzegania przebiega wol-

<sup>39</sup> A. OLECHNOWSKA: *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa, WSiP, 2001, s. 9.

<sup>40</sup> D.D. SMITH: *Introduction to special education, Teaching In an age of opportunity*. 5<sup>th</sup> edition. USA, Boston, Pearson, 2003, s. 192.

<sup>41</sup> Ibidem, s. 193.

<sup>42</sup> C.H. KENNEDY, M. CARUSO, T. THOMPSON; D. PEARSON et al. za: D.D. SMITH: *Pedagogika...*, s. 246.

niej z powodu wolniejszego tempa procesów analizy i syntezy OUN. Najczęściej uszkodzona jest pamięć logiczna, w przeciwieństwie do mechanicznej, która często jest upośledzona w mniejszym stopniu i niewiele różni się od pamięci osób przeciętnie rozwiniętych<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> J. LAUSCH-ŽUK: *Dzieci głębiej upośledzone umysłowo...*, s. 254.

## Historyczne i kulturowe uwarunkowania opieki, wychowania oraz przemian postaw wobec osób niepełnosprawnych intelektualnie

To nie ja jestem bezwartościowy, to postawy ludzi wobec mnie  
próbują pozbawić mnie wartości.

Letty Cottin Pogrebin

Niepełnosprawność jest zjawiskiem istniejącym od zawsze i towarzyszącym ludzkości od początku jej istnienia. Postawy wobec osób niepełnosprawnych intelektualnie ewoluują od tych wykluczających do integrujących i przyznających im prawo do równego traktowania i możliwie pełnej autonomii.

Sytuacja osób niepełnosprawnych intelektualnie jest zróżnicowana zarówno ze względu na czas, jak i miejsce, w jakim osoba niepełnosprawna funkcjonuje. Poglądy ludzi w różnych środowiskach i w różnych krajach w stosunku do tych osób na przestrzeni wieków kształtowały się niejednolicie. Na taką sytuację miały i mają wpływ różne czynniki. Przyglądając się badanym krajom, śledząc kulturę, historię oraz mentalność ich mieszkańców, możemy dostrzec zmiany, jakie są związane z ewolucją postaw wobec osób niepełnosprawnych intelektualnie. W ujęciu historyczno-kulturowym dokonują się nieustannie istotne dla funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną ewolucje relacji, jakie występują na linii osoba niepełnosprawna – społeczeństwo: osoba niepełnosprawna – rodzic, osoba niepełnosprawna – osoba niepełnosprawna, osoba niepełnosprawna – osoba pełnosprawna, osoba niepełnosprawna – system<sup>1</sup>.

W literaturze możemy dostrzec różne koncepcje dotyczące istoty niepełnosprawności intelektualnej, czego wyraz jest zawarty w poprzednim rozdziale. Zarówno polska, jak i zagraniczna literatura pokazuje wiele przykładów różnego traktowania osób niepełnosprawnych intelektualnie. Możemy wyróżnić trzy

---

<sup>1</sup> System związany z opieką, wychowaniem, wsparciem, edukacją, zatrudnianiem.



okresy zróżnicowanego podejścia do osób z tym rodzajem niepełnosprawności. Pierwszy to system poglądów do XIX w., w którym niepełnosprawność traktowana jest jako rezultat działania sił nadprzyrodzonych. Drugi okres odnosi się do koncepcji z XIX i XX wieku, w którym niepełnosprawność intelektualna traktowana jest jako stan ustabilizowany, niezmienny, statyczny w sensie kliniczno-pedagogicznym. Stan ten traktowany jest jako jednostka chorobowa, a więc jako zespół objawów z pewnymi odmianami symptomatologicznymi. Takie podejście ma oczywiście konsekwencje społeczno-wychowawcze, które prowadzą do poglądu, iż osoby te nie są w stanie być jednostkami aktywnymi i nie mogą brać udziału w życiu społecznym i pracować. Efektem takiego myślenia jest brak działań rewalidacyjnych. Trzeci okres to kilka ostatnich dziesięcioleci, w których dostrzega się możliwości rozwojowe jednostki niepełnosprawnej intelektualnie, a zatem podejmuje się trud jej rehabilitacji<sup>2</sup>.

W rodzimej literaturze znajdujemy różne definicje postaw. Jedne z nich odnoszą się do koncepcji psychologicznych: poznawczych, behawioralnych oraz psychologii uczenia się, inne do koncepcji socjologicznych<sup>3</sup>. Postawy wobec osób niepełnosprawnych mają swoje źródło w wielu przyczynach, które widoczne są w literaturze przedmiotu. Postawa społeczna to termin odnoszący się do każdej postawy, którą można scharakteryzować jako społeczną ze względu na genezę lub sposób przejawiania się. Może to być postawa leżąca u podnóża czyjejś tendencji do zachowania się w określony sposób wobec innych ludzi<sup>4</sup>. Najogólniej definiując tę postawę, jest to „pewien względnie stały stosunek emocjonalny lub oceniający do przedmiotu, bądź dyspozycja do występowania takiego stosunku”<sup>5</sup>. Najbardziej skrajne postawy społeczne, jakie możemy zauważyć, to pozytywna – akceptująca i negatywna – odtrącająca<sup>6</sup>.

Patrząc na analizę postaw wobec niepełnosprawnych w kontekście historycznym, zauważamy, iż wraz z rozwojem cywilizacji wiele się w tym zakresie zmieniło. Postawy współczesnego społeczeństwa znacznie różnią się od postaw widzianych na łamach historii i wątek ten nabiera coraz to nowego kształtu. Starożytność przynosiła osobom niepełnosprawnym intelektualnie naturalną selekcję wynikającą z bezwzględnie przestrzegane prawa eugenicznego. Chęć zachowania w społeczeństwie tylko „przydatnych” obywateli oraz obawa przed dziedziczeniem upośledzenia doprowadzała do wydawania decyzji o ekster-

<sup>2</sup> K. BOCZAR: *Młodzież umysłowo upośledzona w rodzinie i w środowisku pracy*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1982, s. 17.

<sup>3</sup> Por.: A.E. SĘKOWSKI: *Psychologiczne determinanty postaw wobec inwalidów*. Lublin, UMCS, 1994, s. 17.

<sup>4</sup> A. REBER, E. REBER: *Słownik psychologii*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2008, s. 727.

<sup>5</sup> S. MIKA: *Wstęp do psychologii społecznej*. Warszawa, PWN, 1972, s. 65.

<sup>6</sup> H. LARKOWA: *Postawy społeczne wobec osób z odchyleniami od normy*. W: *Pedagogika rewalidacyjna*. Red. A. HULEK. Warszawa, PWN, 1988, s. 479.

minacji i rzucaniu takich dzieci z góry Tajgetos<sup>7</sup> (Sparta), topienia w rzekach (Egipt) czy wyrzucania do lasów (Grecja). Średniowiecze niosło dalsze prześladowania w postaci wyniszczającego zaniedbania, a nawet palenia na stosach. Nielicznym udawało się znaleźć schronienie w sierocińcach i przytułkach lub co większym szczęśliwcom urodzonym w arystokratycznych domach udawało się w nich pozostać<sup>8</sup>. Dużą rolę odgrywała religia, która stawiała sobie za cele opis patogenetycznych zaburzeń umysłowych, a wśród nich pierwsze próby wyjaśniania etiologii zjawiska upośledzenia umysłowego, które przypisuje się św. Augustynowi (V wiek n.e.). Utrzymywał on, iż upośledzenie umysłowe nie jest, jak powszechnie uważano, karą za grzechy, a jego przyczyn należy się raczej dopatrywać w grzechu pierworodnym<sup>9</sup>. Rewolucja przemysłowa, jaka dokonała się w Anglii w XVIII wieku i rozprzestrzeniła się na cały świat, zapoczątkowała nowy okres w podejściu do osób niepełnosprawnych umysłowo – okres humanitaryzmu<sup>10</sup>. Starania Philippe’a Pinela o objęcie osób upośledzonych i chorych opieką w zakładach psychiatrycznych przyczyniło się do zwrócenia uwagi na problemy tych osób. Zaczęły powstawać pierwsze szkoły specjalne<sup>11</sup>, tworzone pierwsze testy do pomiaru inteligencji (test Fitzherberta – 1534 rok, test Swinburna – 1591 rok)<sup>12</sup>, pierwsze prace z zakresu wychowania, głównie dzieci z uszkodzeniami sensorycznymi (wzroku, słuchu)<sup>13</sup>. Mimo iż Jan Amos Komeński i John Locke nie zajmowali się *stricte* dziećmi upośledzonymi, to w ich pracach odnaleźć można treści świadczące o potrzebie otoczenia opieką wychowawczą i edukacyjną wszystkich osób, nawet tych dotkniętych tępotą<sup>14</sup>. Pogląd Locke’a, iż dzieci są jak „czyste tablice”, których ukształtowanie zależy wyłącznie od tego, co dzieje się w ich życiu<sup>15</sup>, pozostawił szansę dzieciom o mniejszych możliwościach, by mogły być traktowane na równi z innymi. Komeński domagał się objęcia edukacją wszystkich dzieci. Jego zdaniem różnice pochodzenia, wieku, płci, a także uzdolnień są wtórnymi fenomenami człowieczeństwa. Według niego w szkole oprócz bogatych i biednych, chłopców i dziewcząt zdolnych powinni się uczyć również mniej zdolni. Dziecko nienadążające za innymi w nauce nie powinno być dyskwalifikowane i pozbawiane możliwości podejmowania nauki. Cen-

<sup>7</sup> R.C. SCHEERENBERGER za: L. CRANE: *Mental Retardation. A community integration approach*. Belmont, Wadsworth, 2002, s. 41.

<sup>8</sup> Z. KAZANOWSKI: *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo*. Lublin, UMCS, 2011, s. 33.

<sup>9</sup> B. STRATFORD za: Z. KAZANOWSKI: *Przemiany pokoleniowe...*, s. 32.

<sup>10</sup> Z. KAZANOWSKI: *Przemiany pokoleniowe...*, s. 33.

<sup>11</sup> O. LIPKOWSKI: *Pedagogika specjalna*. Warszawa, PWN, s. 53.

<sup>12</sup> Z. KAZANOWSKI: *Przemiany pokoleniowe...*, s. 33.

<sup>13</sup> O. LIPKOWSKI: *Pedagogika...*, s. 53; Z. SĘKOWSKA: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa, WSPS, 1998, s. 17.

<sup>14</sup> O. LIPKOWSKI: *Pedagogika...*, s. 52.

<sup>15</sup> J. BODLE: *Theoretical Influences on Understanding Mental retardation*. In: L. CRANE: *Mental Retardation...*, s. 23.

na praca Itarda, który otoczył opieką chłopca zwanego Wiktorem, znalezione go w lesie, zapoczątkowała nowy sposób patrzenia na osoby niepełnosprawne intelektualnie<sup>16</sup>. Itard, mimo nieznaczących efektów swojej długotrwałej pracy z Wiktorem<sup>17</sup> wierzył, że „upośledzenie umysłowe można leczyć za pomocą metod edukacyjnych”<sup>18</sup>.

Metodę stosowaną przez Itarda kontynuował w założonej przez siebie w 1837 roku szkole jego uczeń Eduardo Seguin. Metoda, która opierała się na pobudzaniu wrażliwości nerwów zmysłowych przez oddziaływania najsilniejszymi stymulatorami, znalazła swoje odbicie w późniejszej metodzie kształcenia zmysłów, która pojawiła się w pierwszej dekadzie XX wieku<sup>19</sup>. Johann Jakob Guggenbühl, szwajcarski lekarz, organizował w tamtym czasie (1840 rok) szpital i szkołę w Interlaken, w której ogranicza się do pedagogiki upośledzonych umysłowo, co może stawiać go również w gronie założycieli pedagogiki specjalnej. Jego twórczość natomiast przyczyniła się do tego, że pedagogika lecznicza utożsamiana była z pedagogiką upośledzonych umysłowo<sup>20</sup>. W 1861 roku powstaje pierwsza praca naukowa na temat wychowania dzieci upośledzonych umysłowo *Pedagogika lecznicza ze szczególnym uwzględnieniem idiotyzmu i zakładów dla idiotów*<sup>21</sup>, której autorami są Jan Daniel Georgenes i Heinrich Marianus Deinhardt z Lipska<sup>22</sup>.

Poprzez różnorodność postaw, jakie społeczeństwo przejawia na przestrzeni wieków, poprzez nierówne traktowanie, nierówną dystrybucję dóbr materialnych, nierówne stosunki władzy, nierówne szanse uczestnictwa w życiu społecznym, osoby niepełnosprawne doświadczają znacznej i głęboko zakorzenionej opresji społecznej. Określenie dyskryminacji mianem opresji społecznej ma swoje źródło w przekonaniu o konieczności podporządkowania się ludzi niepełnosprawnych z powodu swojej ułomności<sup>23</sup>. Obecnie zauważalna jest tendencja, która zwraca się w kierunku normalizacji życia osób niepełnosprawnych, przywrócenia im prawa do godności, które w historii zostało im odebrane. Mówi się o konieczności ich rehabilitacji, rewalidacji, edukacji czy integracji społecznej. Nie da się zaprzeczyć faktu, że osoby niepełnosprawne intelektualnie były, są

<sup>16</sup> D.D. SMITH: *Pedagogika Specjalna...*, s. 39.

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> B. STRATFORT: *Zespół Downa. Przeszłość, teraźniejszość i przyszłość*. Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1993, s. 35.

<sup>19</sup> O. LIPKOWSKI: *Pedagogika...*, s. 53; J. KIREJCZYK: *Oligofrenopedagogika*. Warszawa, WSPS, 1978, s. 76.

<sup>20</sup> O. LIPKOWSKI: *Pedagogika...*, s. 53.

<sup>21</sup> J.D. GEORGENS, H.M. DEINHARDT: *Die Heilpaedagogik: Mit besonderer Berücksichtigung der Idioten und der Idiotenstalten*. Bd. 1. Zwölf Vorträge zur Einleitung und Begründung einer heilpädagogischen Gesamtwissenschaft. Reprint of the original from Giessen, Institut für Heil- und Sonderpädagogik, b.w., 1979.

<sup>22</sup> Z. SĘKOWSKA: *Wprowadzenie...*, s. 17.

<sup>23</sup> C. BARNES, G. MERCER: *Niepełnosprawność*. Warszawa, Sic!, 2008, s. 28–29.

i będą zawsze członkami społeczeństwa i to zadaniem społeczeństwa jest akceptowanie tego stanu rzeczy jako normy. Zwrócenie prawa do godności nastąpiło w kontekście rozważań dotyczących praw człowieka. Debaty toczone się w środowiskach naukowców, filozofów, a także decydentów społecznych nakreślają nowy obraz osoby niepełnosprawnej, konstruują nową rzeczywistość, w której nadawany jest nowy wymiar i nowe znaczenie niepełnosprawności. Osoba niepełnosprawna również jest człowiekiem, więc skoro walczy się o prawa innych osób, to oczywistym jest fakt walki także o prawa osób niepełnosprawnych. Proces ten jednak jest długi i pokazuje, że często, mimo zmieniającej się rzeczywistości, osoby te napotykały na niegasnące bariery w korzystaniu w pełni z praw, które są im zagwarantowane. Sytuacja ta jest złożona i zależy od wielu czynników. Stanisław Kowalik, dokonując klasyfikacji czynników determinujących charakter postaw wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną, wskazuje na trzy odrębne kategorie:

- czynniki, które są związane z właściwościami osób oceniających (tj.: płeć, wiek, wykształcenie, liczba kontaktów z osobami upośledzonymi itp.);
- czynniki, które odnoszą się do właściwości osób ocenianych (tj.: stopień upośledzenia, obecność defektów fizycznych, poziom opanowania języka itp.);
- czynniki będące kontekstowymi (np. ogólna tolerancja na dewiacje w danym środowisku społecznym)<sup>24</sup>.

W społeczeństwie, w którym prowadzone są różnego rodzaju rozważania o istocie niepełnosprawności, nadawane są coraz to nowe znaczenia temu zjawisku. Interakcje zachodzące pomiędzy osobami, którym bliski jest los tych osób, a pozostałą częścią społeczeństwa w rezultacie prowadzą do zmiany społecznego nastawienia. Może to powodować kulturową zmianę dystansu pomiędzy pełno- i niepełnosprawną częścią społeczeństwa. Dystans przestrzenny nie zależy bowiem tylko od treści i charakteru interakcji, ale także od pewnych kulturowych zwyczajów. Warunki przestrzenne mogą stanowić również teren celowej manipulacji, która ma sprzyjać lub przeszkadzać interakcjom<sup>25</sup>. Niewątpliwie niemałą rolę w kształtowaniu postaw ma rozwinięta kultura massmediów, która dzięki swojej sile jest w stanie powodować postęp społeczny. Ten z kolei, jak pisze Piotr Sztompka, przybliża nas do takiego społeczeństwa, w którym realizuje się jakieś ważne społeczne wartości i które uważane jest za dobre, sprawiedliwe, szczęśliwe, godne itd. dla swoich obywateli<sup>26</sup>.

Na postawy społeczne oraz postrzeganie osób niepełnosprawnych intelektualnie oddziałują język, obrazy oraz informacje, jakie są przekazywane przez środki masowego przekazu<sup>27</sup>. Przekazywane informacje mają troisty charakter:

<sup>24</sup> S. KOWALIK: *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*. Warszawa–Poznań, PWN, 1989.

<sup>25</sup> P. SZTOMPKA: *Socjologia...*, s. 82.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 499–500.

<sup>27</sup> J.A. SECCOMBE, P. DARUWALLA, S. DARCY za: Z. KAZANOWSKI: *Przemiany...*, s. 50.

przekazy adresowane do samych osób niepełnosprawnych, przekazy opisujące niepełnosprawność, przekazy mówiące o niepełnosprawności jako problemie społecznym<sup>28</sup>.

Oddziaływanie mediów nie jest ograniczone wyłącznie do sfery kultury czy komunikacji, stanowi ono istotny czynnik społecznej zmiany<sup>29</sup>, również tej dotyczącej podejścia do niepełnosprawności. Dzięki kulturze massmediów jednostki otrzymują nowe, zdecentralizowane scenariusze dotyczące potencjalnych sytuacji życiowych i związanych z nimi zachowań, jak również szansę „oswobodzenia” z obecnych w ich najbliższym otoczeniu projektów symbolicznych, dotyczących ich samych<sup>30</sup>.

Jednym z nich jest miejsce, w jakim przyszło takiej osobie żyć, czyli kraj, miasto, w którym społeczeństwo pełnosprawnych osób przejawia określone zachowania względem nich. Wybrane do badań kraje stanowią ciekawą egzemplifikację przemian postaw wobec niepełnosprawności ze względu na zróżnicowaną specyfikę funkcjonowania poszczególnych kultur. Aby lepiej zrozumieć pewne rządzące w tych krajach mechanizmy, należy spojrzeć na ich historię oraz to, w jaki sposób dane społeczeństwo traktowało osoby słabsze, wymagające opieki i wsparcia, osoby niepełnosprawne, bez względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności. Ma bowiem znaczenie to<sup>31</sup>, że ludzie wyrastają w jednej kulturze i z obowiązujących w niej wzorów zachowań traktują je naturalnie. Kultura jest nośnikiem pewnych wzorców, norm, sposobów myślenia, działania, charakterystycznego sposobu życia członków danej zbiorowości<sup>32</sup>. Nie da się oddzielić istnienia człowieka od kultury. Jego zachowania i jego funkcjonowanie są zdeterminowane przez wszystkie składowe kultury, w jakiej przyszło mu żyć. Jak pisze Robert Bierstedt, kultura jest niczym innym jak tym, co ludzie czynią, myślą i posiadają jako członkowie społeczności<sup>33</sup>. Jest tym, co otacza człowieka ze wszystkich stron i niemal każde jego zachowanie jest wyznaczone lub współwyznaczane przez wzory kulturowe charakterystyczne dla danej zbiorowości<sup>34</sup>. Śledząc historię poszczególnych krajów, możemy dostrzec, jakie postawy są charakterystyczne w zetknięciu z innością, odmiennością czy niepełnosprawnością. To daje nam pogląd, czy członkowie danego społeczeństwa wykazują bardziej postawę etnocentryzmu, relatywizmu kulturowego czy

<sup>28</sup> E. ZAKRZEWSKA-MANTERYŚ: *Wizerunek medialny dziecka niepełnosprawnego*. W: *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*. Red. B. ŁACIAK. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, 2003, s. 79.

<sup>29</sup> K. STRZYCKOWSKI: *Tożsamość w kontekście tendencji rozwojowych społeczeństwa ponowoczesnego*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2012, s. 42.

<sup>30</sup> Ibidem.

<sup>31</sup> B. SZACKA: *Wprowadzenie...*, s. 88.

<sup>32</sup> P. SZTOMPKA: *Socjologia...*, s. 291.

<sup>33</sup> Por.: R. BIERSTEDT: *The Social Order*. New York, McGraw-Hill, 1963, s. 129.

<sup>34</sup> Por.: M. GOLKA: *Socjologia kultury*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2007.

może pluralizmu kulturowego<sup>35</sup>. Patrząc na wybrane do badań kraje, można odnieść wrażenie, że kultura angielska zwrócona jest bardziej w kierunku etnocentryzmu, mimo że jest to kraj bardzo zróżnicowany kulturowo i mający dużą tolerancję na odmienność, ale traktujący tę odmienność etniczną jako część własnej kultury, która w całości traktowana jest w kategoriach dobra narodowego. Anglicy mocno podkreślają szacunek do własnego kraju, jego historii, tradycji i kultury. Są dumni ze swoich osiągnięć i z faktu przynależności do tego społeczeństwa. Czesi jako społeczeństwo pojmowanie szacunku do własnego narodu przejawiają w nieco inny sposób. Ich podejście do życia charakteryzuje bardzo duży konformizm. Dla nich najważniejsza zasada wyraża się w słowach: „tu nikt nie lubi cierpieć”. Ich postawy często pokazują, że nie są zainteresowani heroizmem, skłonni są raczej do uległości i rezygnacji z idei na rzecz spokojnego życia. Ceniący sobie hedonizm mają duży dystans do samych siebie. Polacy natomiast to naród bardzo dumny i patriotyczny. Potrafiący jednoczyć swoje siły w trudnych momentach. Polacy są przywiązani do swoich tradycji, języka, ojczyzny, choć nie zawsze potrafią cenić się tak, jak to robią Anglicy. Te poszczególne cechy narodów uwiadamiają się na kartach wydarzeń historycznych i dostrzec można, jak dzięki nim kształtowały się relacje społeczne na przestrzeni wieków względem opieki, wychowania, edukacji, ale i samych postaw wobec osób niepełnosprawnych.

Anglia jako część Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii, obok Walii, Szkocji oraz Irlandii Północnej, stanowi największy terytorialnie obszar (2/3 ziem Królestwa) posiadający największą liczbę mieszkańców (83% mieszkańców wysp stanowią Anglicy)<sup>36</sup>.

Anglia odegrała ogromną rolę w historii Europy. Na obszarze 130 357 km<sup>2</sup><sup>37</sup> mieszka około 61,8 mln osób<sup>38</sup>. Historię Anglii zapoczątkowało przybycie na Wyspy pierwszych ludzi – Neandertalczyków około 230 tys. lat p.n.e. Historia Królestwa Angielskiego natomiast kształtowała się od 1066 roku wraz z inwazją Normandów aż do 1707 roku, do podpisania aktu zawiązania Unii Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii.

---

<sup>35</sup> Pojęcia te, dokładnie opisane przez Piotra Sztompkę, odnoszą się do relacji pomiędzy własną kulturą danego społeczeństwa a kulturą reprezentowaną przez inne społeczeństwa. Relacje te, traktujące własną kulturę jako lepszą od innych, mierzą wszystkich swoją miarą i narzucają swoją wolę, aby osiągnąć swoje interesy, lub też uznają wielość i różnorodność kultur, uznając, że sposoby działania i myślenia można zrozumieć tylko przez odniesienie się do ich specyficznego kontekstu znaczeń, symboli, wartości. Pluralizm natomiast pozwala czerpać siłę z różnorodności kulturowej. P. SZTOMPKA: *Socjologia...*, s. 303.

<sup>36</sup> [http://www.england.pl/inf\\_ogolne.htm](http://www.england.pl/inf_ogolne.htm) [dostęp: 1.03.2012].

<sup>37</sup> P. BARNETT, B. BELL: *Anglia*. Tłum. A. BELCZYK. Warszawa, Biblioteka Gazety Wyborczej, Mediaprofit, 2007, s. 67.

<sup>38</sup> Główny Urząd Statystyczny w Anglii (Office for National Statistics), <http://www.statistics.gov.uk/ci/nugget.asp?id=6> [dostęp: 1.04.2011].



Anglia jest dziedziczną monarchią konstytucyjną opartą na demokracji parlamentarnej. Na czele państwa stoi królowa Elżbieta II. Jest bardzo zróżnicowanym pod względem kulturowym krajem. Związane jest to z niejednorodnością narodową, jaka występuje na Wyspach, a która skupia się właśnie w tym kraju. Największe grupy etniczne zamieszkujące Anglię, pochodzące z innych krajów, to osoby urodzone w Republice Irlandii, Indiach, Pakistanie i na Karaibach. Statystyki narodowe pokazują, iż największą grupą etniczną ze względu na kolor skóry są biali (92,2% – 53 mln), ludzie rasy azjatyckiej (4,0% – 2,3 mln), czarni (2,1% – 1,2 mln), mieszańcy (0,9% – 0,5 mln) oraz Chińczycy (0,3% – 200 tys.)<sup>39</sup>.

Kościół zawsze odgrywał olbrzymią rolę w życiu osób niepełnosprawnych w Anglii. Edukacja dzieci z ubogich rodzin oraz dzieci niepełnosprawnych przez wiele lat pozostawała pod jego opieką. Na początku XIX wieku kościoły były instytucjami odpowiedzialnymi za organizowanie znacznej ilości edukacji przeznaczonej dla dzieci biednych. Często jednak udział tych szkół jest niedoceniany. Mimo to Kościół rozwijał swoją działalność i w 1811 roku doszło do uformowania przez anglikanów Krajowego Towarzystwa Krzewienia Edukacji Ubogich na Zasadach Ustanowionych przez Kościół (National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church). Trzy lata później nonkonformiści utworzyli Towarzystwo Szkół Brytyjskich oraz Zagranicznych (British and Foreign Schools Society). Wysiłkiem Krajowego Towarzystwa powstawało coraz więcej szkół i coraz więcej dzieci było obejmowanych edukacją. Rywalizacja tych dwóch towarzystw miała duży wpływ na system edukacji. Stan ten trwał do początku XX wieku, kiedy to szkoły zaczęły uwalniać się od ich wpływów. Trudno nie doceniać rangi Kościoła w edukacji, ponieważ to on organizował wsparcie zanim jeszcze Państwo zostało w to zaangażowane. Zanim rząd wyłożył chociażby jednego pensa, te charytatywne towarzystwa zbierały swoje własne fundusze, budowały własne szkoły i zatrudniały własnych nauczycieli. Dlatego też nie powinien dziwić fakt, iż Kościół w Anglii nadal odgrywa znaczącą rolę w systemie edukacji. Dopiero w 1833 roku rząd brytyjski przegłosował fundusz w wysokości 20 tys. funtów i po raz pierwszy publiczne pieniądze zostały skierowane na edukację. Aby uniknąć rywalizacji i zazdrości ze strony Kościoła, powołana została Tajna Rada ds. Edukacji. Dzięki takiemu rozwiązaniu uniknięto problemów z niezadowoleniem ze strony Kościoła. W kolejnych latach pojawiają się dofinansowania dla szkół, w tym również dla kilku pod nadzorem Kościoła Rzymskokatolickiego. Rozwój dofinansowań, jak również wzrost ilości placówek edukacyjnych, wymógł na rządzie brytyjskim konieczność stworzenia stanowiska inspektora edukacji. Po debatach z Kościołem angielskim, któremu nie podobała się taka idea, doszło w końcu do podpisania konkordatu, stanowiącego, iż będzie on miał wpływ na

<sup>39</sup> R. OCIEPA: *United Kingdom at Glance*. Bielsko-Biała, Wydawnictwo ParkEdukacja, 2010, s. 87.



to, kto będzie pełnił funkcje wizytującego inspektora w szkole. Po dziś dzień inspektorzy królewscy mają znaczący wpływ na kontrolę i rozwój systemu edukacji w Wielkiej Brytanii<sup>40</sup>. 1847 jest ważnym rokiem również dla niepełnosprawnych intelektualnie osób, gdyż w tym roku powstaje pierwszy ośrodek dla nich zwany „azylem dla idiotów” w Highgate. Początkowo uczestnikami są osoby w każdym wieku. Do roku 1870 istnieje pięć podobnych azylów, z których trzy podejmują próby edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie. Stopniowo wprowadza się podział i dzieci zostają oddzielone od osób dorosłych, a te osoby, które wykazywały możliwości edukacji poddawane są programowi prostych prac ręcznych i formalnej edukacji. Kadra w tych placówkach jest niewykwalifikowana, a liczebność klas bardzo duża<sup>41</sup>.

Lata 60. XIX wieku przyniosły zmianę w nastawieniu, zwłaszcza wśród osób silnie związanych z kongregacją baptystów, którzy twierdzili, iż państwo nie powinno wtrącać się i wychodzić z jakąkolwiek formą pomocy w kierunku edukacji. Tłumaczyli to faktem, iż zaangażowanie państwa w edukację stanowi potencjalne niebezpieczeństwo dla swobód politycznych i religijnych. Jednak sytuacja dzieci, z których w wielu regionach kraju tylko niewielka część (albo żadna) otrzymywała podstawową edukację sprawiła, iż polityczny i ekonomiczny czynnik zaczął wymuszać potrzebę zreformowania edukacji. Dojście do władzy konserwatystów przyczynia się w znacznej mierze do przeprowadzenia reform edukacyjnych. Akt edukacyjny z 1899 roku dokonuje przeniesienia władzy z dotychczasowych: Ministerstwa Edukacyjnego, Ministerstwa Nauki i Sztuki oraz Komisji Charytatywnych (które do tej pory odgrywały znaczną rolę w edukacji) na Centralne Ministerstwo Edukacji i powołuje Ministra Edukacji. Do czasu pojawienia się Fisher Act (1918 rok) potrzeby dzieci niepełnosprawnych intelektualnie były w małym stopniu rozpoznawane. Okres ten był ważny ze względu na pojawienie się pierwszej klasy specjalnej dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w Leicester oraz pierwszej szkoły specjalnej dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie i ruchowo, które nie mogły być efektywnie nauczone za pomocą standardowych metod. Praca polegała w tamtym czasie bardziej na ich usprawnianiu aniżeli na formalnej edukacji. Do roku 1896 istniały 24 szkoły specjalne, w których uczyło się 900 uczniów niepełnosprawnych intelektualnie<sup>42</sup>. Wzrost zainteresowania edukacją tych dzieci związany był z dużą ich liczbą w szkołach podstawowych masowych (które stały się obowiązkowe) i trudnościami, jakie napotykali nauczyciele w pracy z nimi. Duża liczebność klas sprawiała, że nie byli oni w stanie pracować z nimi, stosując indywidualny program zgodny z ich potrzebami. Zaistniała potrzeba stworzenia odpowiednich przepisów regulujących sytuację dziecka niepełnosprawnego intelektualnie,

<sup>40</sup> P. SHARP, J. DUNFORD: *The Education System in England and Wales*. London, New York, Longman, 1990, s. 2–5.

<sup>41</sup> Warnock Report, s. 9.

<sup>42</sup> Ibidem, s. 10.

jak również zdefiniowania ograniczeń umysłowych. Pojawiło się rozróżnienie dzieci na imbecylów („imbeciles” – czyli tych, którzy nie mogli być nauczani do samodzielności i uczęszczali do azylów) oraz ograniczonych umysłowo („feeble-minded” – czyli tych, którzy mogli być nauczani w szkołach). Do azylów uczeń mógł być przyjęty na podstawie certyfikatu, stąd też specjalny urzędnik medyczny dokonywał oceny stanu zdrowia i wskazywał, która z form była dla danego dziecka najbardziej stosowna<sup>43</sup>.

Kolejnym ważnym aktem, zwłaszcza w kontekście nauczania dzieci o słabszym zdrowiu, dzieci niepełnosprawnych, był The Butler Act z 1944 roku, który dostrzegał potrzebę zwrócenia uwagi na specyficzne możliwości i potrzeby dzieci. Akt ten stał się aktem reformatorskim, który znosił wszystkie poprzednie obowiązujące przepisy prawne. Ciekawą inicjatywą wypływającą z tego aktu, a świadczącą o dużej roli Kościoła w edukacji, były wskazówki o charakterze religijnym. Wszystkie szkoły (i te publiczne, i te wolontariackie) zobligowane były do rozpoczynania dnia od zbiorowego aktu czci i uwielbienia. Oczywiście pozostawiano możliwość odstępstwa od tego obowiązku dzieci, których rodzice nie wyrazili na to zgody z różnych przyczyn (związanych chociażby z innym wyznaniem). Wszystkie szkoły zobowiązano do prowadzenia instruktażu religijnego niezależnie od wyznania<sup>44</sup>. Najważniejszy jednak wątek związany jest z zapewnieniem dzieciom niepełnosprawnym możliwości edukacji poprzez nałożenie na Lokalne Władze Edukacyjne konieczności diagnozowania potrzeb dzieci z terytorium do nich należącego pod kątem edukacji specjalnej i wskazywania na ich edukację w szkołach masowych na ile to jest możliwe. W akcie tym odnajdujemy dziesięć kategorii niepełnosprawności (które zostały zniesione aktem z 1981 roku)<sup>45</sup>. W pierwszych latach okresu powojennego zostały powołane do życia szkoły powszechne i ogólnokształcące, a w latach 50. organizacja szkół średnich została mocno upolityczniona<sup>46</sup>. Wraz z Ustawą z 1970 r.<sup>47</sup> o Dzieciach Upośledzonych (1970 Educational Act) przyszły kolejne ważne zmiany dla dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Edukacja tych dzieci do tej pory znajdowała się w gestii służby zdrowia, a od tej chwili przeszła pod jurysdykcję Lokalnych Władz Edukacyjnych. Za wszelkie ustalenia związane ze wsparciem i edukacją tych dzieci odpowiadały Lokalne Władze Edukacyjne<sup>48</sup>. Ustawa ta uznała dzieci głębiej upośledzone za zdolne do

<sup>43</sup> Ibidem, s. 12.

<sup>44</sup> Por.: D. MACKINNON, J. STATHAM, M. HALES: *Education in the UK Facts and Figures*. London, Open University, 1995, s. 47–51.

<sup>45</sup> Ibidem.

<sup>46</sup> Por.: P. SHARP, J. DUNFORD: *The Education System...*, s. 22.

<sup>47</sup> W tym roku powstają dwa ważne dokumenty: Handicapped Children Act i Chronically-sich and Disabled Person Act, które przyczyniają się w znacznym stopniu do polepszenia sytuacji edukacyjnej dzieci niepełnosprawnych.

<sup>48</sup> Por.: D. MACKINNON, J. STATHAM, M. HALES: *Education...*, s. 55. Do zadań Lokalnych Władz Edukacyjnych należało m.in. dbanie o szkoły publiczne, dystrybuowanie środków po-

uczenia się: „obecnie uznaje się, że ludzie upośledzeni umysłowo są zdolni do prowadzenia pożytecznego, satysfakcjonującego życia i do przyczyniania się do dobrobytu w społeczeństwie”<sup>49</sup>.

W 1974 roku Margaret Thatcher powołała komitet pod kierunkiem Mary Warnocki w efekcie prac komitetu w 1979 roku pojawia się jeden z najbardziej znaczących raportów dotyczących kształcenia dzieci niepełnosprawnych oraz w 1980 roku ukazuje się White Paper (Biała karta), co w konsekwencji przyczynia się do powołania Ustawy o Systemie Oświaty w 1981 r. (1981 Educational Act), która jasno określa obowiązek edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych przez Lokalne Władze Edukacyjne.

Ustawa ta jest jednym z najważniejszych aktów, który nadal tworzy podstawę wszystkich prawnych postanowień dotyczących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi<sup>50</sup>. Po raz pierwszy w tym akcie pojawia się pojęcie „trudności w nauce”, które występują wtedy, gdy: dziecko ma znaczne trudności w nauce w porównaniu z jego rówieśnikami; ma niepełnosprawność, która utrudnia mu korzystanie z wszelkich udogodnień oferowanych w szkołach lokalnych; jest poniżej 5. roku życia i nie przypada do żadnej z ww. kategorii. Ta ustawa reguluje wiele kwestii, m.in.: obowiązki służby zdrowia, otwieranie i zamykanie szkół specjalnych (zarówno tych państwowych, jak i niezależnych), prawo do integracji zawsze tam, gdzie jest ona możliwa. Niestety pozostawia zbyt wiele nieobligatoryjnych obowiązków i daje tylko wskazówki, że należałoby tak postępować. Zastrzeżenie, które się pojawia, iż „tylko wtedy, kiedy sytuacja ekonomiczna będzie wystarczająca, aby przynieść owoce wszystkich poczynionych starań wobec sprostania specjalnym potrzebom edukacyjnym”<sup>51</sup>, powoduje brak starania się o dostosowywanie placówek do takich właśnie potrzeb. To czyni tę ustawę jedynie sygnalizującą potrzebę integracji, a nie wprowadzającą ją rzeczywiście. Niewątpliwie pozytywnym aspektem tego aktu jest uczynienie go bardziej sprecyzowanym i odpowiednim, zwłaszcza dla rodziców, którzy dzięki niemu mają zwiększone prawo uczestniczenia w procesie oceniania, szukania niezależnej rady, posiadania dostępu do niezależnego organu wspierającego ro-

chodzących od państwa do poszczególnych szkół, zatrudnianie kadry edukacyjnej, diagnozowanie dzieci, udzielanie wsparcia uczniom niepełnosprawnym i mającym trudności edukacyjne, zapewnienie transportu dzieciom niepełnosprawnym do szkół. Mimo że od 2009 roku obowiązki Lokalnych Władz Edukacyjnych przejął Dyrektor Służb Dziecięcych przy Lokalnych Władzach Okręgowych, nadal używa się ww. nazewnictwa, <http://www.ons.gov.uk/ons/guide-method/geography/beginner-s-guide/other/local-education-authorities/index.html> [dostęp: 14.02.2015].

<sup>49</sup> M. KURTZ, M. KOLSTOE za: M. BOWEN, J. THOMSON: *Nie wystarczy tam tylko być. W: Integracja dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wybrane zagadnienia etyczne*. Red. G. FAIRBAIRN, S. FAIRBAIRN. Warszawa, CMPP-P, 2000, s. 65.

<sup>50</sup> A. ZAMKOWSKA: *Systemy kształcenia integracyjnego w wybranych krajach Unii Europejskiej*. Radom, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, 2005, s. 89.

<sup>51</sup> Educational Act 1981.

dziców i programów współpracy rodziców. To jednak zrodziło kolejne niebezpieczeństwo marginalizacji tych grup dzieci, których rodzice byli mniej elokwentni i walczący o swoje prawa<sup>52</sup>.

Dopiero Ustawa o dzieciach z 1989 r. (1989 Educational Children Act) zagwarantowała realne prawo do integracji, wskazując na konkretne regulacje prawne, które powodują konieczność współpracy międzyresortowej w taki sposób, aby sprostać potrzebom dzieci niepełnosprawnych i doprowadzić do jak największego ich usamodzielnienia i normalizacji ich życia.

Wraz z ustawą z 1988 roku powstaje Narodowy Program Nauczania (National Curriculum), mający wskazać mocne strony, uzdolnienia i prawa uczniów głębiej niepełnosprawnych intelektualnie<sup>53</sup>.

Ustawa o Specjalnych Potrzebach Edukacyjnych z 2001 r. (Special Educational Needs and Disability Act 2001) zmienia Ustawę Antydyskryminacyjną z 1995 roku, zakazując wszelkiej dyskryminacji dzieci ze względu na ich niepełnosprawność w kwestii wyboru szkoły, edukacji oraz wszelkich usług świadczonych przez szkoły. Od 2006 roku wprowadzono w Anglii tzw. Disability Equality Duty, czyli obowiązek poszanowania równości osób niepełnosprawnych. Zgodnie z tym każdy sektor działalności publicznej jest zobligowany do respektowania i promowania wyrównywania szans osób niepełnosprawnych poprzez stwarzanie im różnego rodzaju możliwości. Z kolei White Paper z 2010 roku zwraca uwagę, że tylko poprzez reformowanie szkolnictwa jest się w stanie zapewnić każdemu dziecku szansę na stawanie się pełnosprawnym członkiem społeczeństwa. Od 2011 roku trwają prace nad reformą edukacji, której głównym zamierzeniem jest wprowadzenie tzw. One plan (jednorodnego planu), który ma traktować niepełnosprawne dziecko w sposób holistyczny tak, aby rodzice nie gubili się w gąszczu rozwiązań, możliwości i ścieżek, jakimi może podążać ich dziecko. Łączenie działań wszystkich resortów, przepływ informacji, większa swoboda w decydowaniu dana rodzicom, ustalenie „personal budget” (budżetu indywidualnego przeznaczanego dla rodziców, aby mogli decydować o wsparciu dla ich dziecka samodzielnie), wydłużenie obowiązku szkolnego oraz nowe podejście w definiowaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych to główne zamierzenia Green Paper do 2014 roku w Anglii.

Działania integracyjne oraz inkluzyjne ostatnich lat ustępują miejsca przeciwdziałaniu usilnej integracji na rzecz rozsądnego włączania uczniów niepełnosprawnych w nurt życia szkoły masowej. Postawy Anglików wobec osób niepełnosprawnych są uzależnione od różnych czynników, ale m.in. od rodzaju niepełnosprawności.

Badania prowadzone na temat postaw wobec osób niepełnosprawnych w Wielkiej Brytanii wśród 2 151 osób pokazują, że najczęściej postawy te są po-

<sup>52</sup> A. ZAMKOWSKA: *Systemy kształcenia integracyjnego...*, s. 109.

<sup>53</sup> J. ASHDOWN, A. SEBBA et al. za: M. BOWEN, J. THOMSON: *Nie wystarczy tam tylko być...*, s. 65.

zytywne i wspierające. 87% osób wierzy, że osoby te powinny mieć równe prawa – takie, jakie mają osoby pełnosprawne. Tylko 1% wykazuje postawę przeciwną, a 11% uzależnia te prawa od różnych czynników. Te wyniki rozkładają się bardzo podobnie, biorąc pod uwagę wiek, płeć, pochodzenie społeczne oraz region kraju. 80% uważa za zasadne dodatkową pomoc uczniom niepełnosprawnym podczas egzaminów, a tylko 7% uważa, że jest to nie w porządku. 40% respondentów uważa, że jest niewystarczająca liczba osób niepełnosprawnych w telewizji, 27%, że jest wystarczająca, ale 31% nie ma zdania. Trzy na cztery osoby nie widzą nic złego w tym, że role niepełnosprawnych grane są przez osoby pełnosprawne, a tylko 13% uważa ten fakt za niedopuszczalny. 98% popiera zasadność posiadania przez osoby niepełnosprawne uprawnienia do parkowania w oznaczonych dla nich miejscach, jednak 6% przyznaje, że parkowało tam bez specjalnej karty.

Mimo pozytywnych wyników badań dotyczących równych praw pełno- i niepełnosprawnych członków naszego społeczeństwa, znacząca liczba respondentów wyraża zaniepokojenie obecnością niepełnosprawnych w pewnych dziedzinach, sytuacjach życiowych. Więcej niż jedna na cztery osoby wyraziłyby obawy, gdyby: dowiedziała się, że ich nowy sędzia w drużynie futbolowej okazał się głuchy (31%), że ich szef w pracy ma dysleksję (29%), ich 19-letnia córka przyprowadziła do domu niepełnosprawnego chłopaka (28%), lokalny doradca, u którego szukaliby porady, okazał się niewidomy (27%). Ale z drugiej strony zdecydowana większość stwierdza, że nie wyraziłaby obawy, gdyby: odwiedzili lokalnego lekarza, a on posiadałby aparat słuchowy (98%), dowiedzieli się o niepełnosprawnym dziecku uczęszczającym do klasy z ich dzieckiem (92%), nauczyciel ich dziecka jeździł na wózku inwalidzkim (90%), starając się o nową pracę, ostateczna decyzja leżała w rękach osoby z porażeniem mózgowym (87%), firma starała się o pozwolenie na budowę budynku dla osób niepełnosprawnych w sąsiedztwie (87%), kiedy podczas rozprawy w sądzie sędzia używałby komunikatora głosowego (87%)<sup>54</sup>.

Duże znaczenie ma płeć w postawach dotyczących osób niepełnosprawnych. Mężczyźni na ogół wykazują większe obawy w tym temacie niż kobiety, np. w zakresie: bycia obsługiwanym w sklepie odzieżowym przez osobę z dysharmonijnym wyglądem (33% mężczyzn do 25% kobiet), nowego kolegi w pracy z dysleksją (33% do 25%); niepełnosprawnego chłopaka 19-letniej córki (32% do 27% z zaznaczeniem jednak, że 44% mężczyzn do 32% kobiet częściej wyraża sugestię, że to zależy), większej skłonności ze strony osób niepełnosprawnych do brania urlopu w pracy (47% do 33%). Kobiety natomiast są bardziej skłonne przypuszczać, iż zatrudnienie osoby niepełnosprawnej związane jest ze zwiększonymi kosztami (51% do 24%)<sup>55</sup>.

<sup>54</sup> C. DONNELLAN: *Disability Issues*. „Independence” Vol. 91/2004, s. 2–3.

<sup>55</sup> Ibidem, s. 4.

Wydawać by się mogło, że wydarzenia typu paraolimpiada stwarzają możliwości do budowania pozytywnego wizerunku osoby niepełnosprawnej, jednak prawie połowa (aż 46% badanych niepełnosprawnych Anglików) zauważyła, że stosunek społeczeństwa do nich przez ostatni rok zmienił się na gorsze. 73% osób doświadcza sugestii ze strony osób pełnosprawnych, że nic nie robią. Wśród badanych 83% uważa, że „wyzyskiwacze świadczeń” od państwa mają negatywny wpływ na wizerunek osób niepełnosprawnych<sup>56</sup>.

Historia Polski w dużym stopniu wskazuje na silne wpływy instytucji Kościoła, podobnie jak w Anglii. Polska to kraj leżący w środkowej Europie, będący republiką parlamentarną o systemie parlamentarno-gabinetowym. Jest dziewiątym krajem w Europie pod względem powierzchni oraz ósmym pod względem ludności (38,2 mln mieszkańców<sup>57</sup>). Mimo iż w wyniku dwuznaczej polityki Polska po wojnie stała się państwem jednolitym narodowościowo<sup>58</sup> oraz nie jest zauważalny na tym terenie duży ruch imigracyjny, to występują na jej terenie różne grupy etniczne<sup>59</sup>.

Los Polski w znacznym stopniu zależny był od geopolitycznego i geokulturowego położenia, szczególnie z powodu dwóch faktów: po pierwsze z powodu położenia Polski na wschód od Łaby, po drugie przynależności do Kościoła rzymskokatolickiego, które to fakty warunkowały istotne konsekwencje społeczno-ekonomiczne i kulturowe<sup>60</sup>. Historia Polski wskazuje, iż pierwszy człowiek na tych ziemiach (zanim jeszcze stały się polskimi) pojawił się 200 tysięcy lat temu.

Początek państwa polskiego przyjmuje się wraz z objęciem panowania przez Mieszka I oraz przyjęciem przez Polskę chrztu<sup>61</sup>. Widać tutaj jak ściśle wiąże się życie polityczne z religią, która stała się warunkiem niezbędnym do normalizacji życia politycznego państwa polskiego. Mieszko I w chrześcijaństwie bowiem widział czynnik unifikujący społeczeństwo i wzmacniający władzę centralną. Było to odważne posunięcie, ponieważ wiązało się z dezintegracją społeczną, oporem i buntem plemion, które charakteryzowały zróżnicowane wierzenia<sup>62</sup>. Chrześcijaństwo oferowało nową wizję świata oraz było ideologią idącą w parze z postępem cywilizacyjnym, ponieważ był to element łączący ludzi<sup>63</sup>. Chrześcijaństwo przyczyniło się również do rozwoju kultury umysłowej. Wraz z nim i rozwojem

<sup>56</sup> Badania prowadzone przez SCOPE, organizację na rzecz osób niepełnosprawnych, <http://www.scope.org.uk/news/disability-2012/discrimination> [dostęp: 10.10.2012].

<sup>57</sup> Rocznik Statystyki Międzynarodowej. Warszawa, GUS, 2012, s. 63.

<sup>58</sup> B. SZACKA: *Wprowadzenie...*, s. 273.

<sup>59</sup> Dane GUS.

<sup>60</sup> E. LEWANDOWSKI: *Charakter narodowy Polaków i innych*. Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie, 2011, s. 104.

<sup>61</sup> J. TOPOLSKI: *Historia Polski*. Warszawa–Kraków, Wydawnictwo Polczek, 1992, s. 7–45.

<sup>62</sup> L. STOMMA: *Królów polskich przypadki*. Warszawa, Polska Oficyna Wydawnicza BGW, 1993, s. 12.

<sup>63</sup> J. TOPOLSKI: *Historia Polski...*, s. 46.



państwa wiąże się bowiem początek piśmiennictwa. Pierwsze książki pojawiły się wraz z duchownymi przybywającymi do Polski z chrystianizacją. Pierwsze szkoły również powstawały przy kościołach i na ich potrzeby<sup>64</sup>. Państwo i Kościół były ze sobą nierozzerwalnie związane. Duchowieństwo, jako światła część społeczeństwa, stanowiło elitę i fundament dla rządzących państwem za czasów Piastów – Kościół był silnie uzależniony od nich gospodarczo. Dopiero okres rozbicia dzielnicowego przynosi wyzwolenie spod władzy państwa, ustanowienie własnego sądownictwa, wolne wybory biskupów, do tej pory wyznaczanych przez księcia<sup>65</sup>. Jednak nadal niegasnąca rola Kościoła przyczynia się do rozwijania światopoglądu polskiego społeczeństwa. Podróże kolejnych władców oraz ich polityka prowadzą do umacniania się państwa wewnątrznie (administracyjnie, prawnie), ale również do umacniania się jego pozycji w świecie.

Podobnie, jak w innych krajach, tak i w Polsce działania na rzecz osób psychicznie chorych i upośledzonych umysłowo (początkowo zawsze łączono osoby z tych dwóch grup zaburzeń) opierały się na zapewnieniu im opieki, zwłaszcza iż stosunek do tych osób, co jest widoczne w pracy *Przewrót umysłowy w Polsce w wieku XVIII* Władysława Smoleńskiego, opierał się na postawach negatywnych, krzywdzących<sup>66</sup>. Jednak już wtedy dostrzeżono potrzebę wzięcia takich osób w obronę i otoczenia ich opieką, co widoczne jest w Statucie Wiślickim z roku 1347, z czasów Kazimierza Wielkiego, oraz w Statucie Litewskim z 1529 roku. W XVI i XVII wieku w Polsce większość dzieci otoczona była głównie opieką, która organizowana była w przytułkach dla chorych, kalekich i upośledzonych umysłowo<sup>67</sup>. Rozwój szkolnictwa specjalnego napotykał na znaczne trudności, spowodowane głównie faktem rozbioru ziem polskich, utratą suwerenności, a co za tym idzie, brakiem możliwości tworzenia niezależnej, narodowej polityki oświatowej. Okres rozbiorów to czas, kiedy szkolnictwo, również to specjalne, było organizowane głównie w celu wynaradawiania<sup>68</sup>. Najstarszą placówką kształcenia specjalnego dla niepełnosprawnych intelektualnie była szkoła 7-oddziałowa w Poznaniu (1896 rok), potem powstała w Chorzowie (1900 rok) i Owińskach pod Poznaniem (1901 rok), Katowicach (1906 rok), Karolinie pod Warszawą (1907 rok)<sup>69</sup>.

Z rozwojem kształcenia specjalnego w Polsce niewątpliwie najsilniej związana jest postać Marii Grzegorzewskiej, założycielki Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej oraz jego wieloletniego dyrektora. Wspólnie z Janem

<sup>64</sup> Ibidem, s. 62–63.

<sup>65</sup> Ibidem, s. 77.

<sup>66</sup> J. WYCZESANY: *Pedagogika upośledzonych...*, s. 63.

<sup>67</sup> Ibidem.

<sup>68</sup> G. ZARĘBSKA: *Historyczne i kulturowe uwarunkowania rozwoju wychowania, edukacji, diagnozy i rehabilitacji wobec jednostek niepełnosprawnych intelektualnie*. W: *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną – w ujęciu pedagogicznym*. Red. J.J. BŁESZYŃSKI, D. BACZAŁA, J. BINNEBESEL. Łódź, WSEZ, 2008, s. 148.

<sup>69</sup> J. WYCZESANY: *Pedagogika upośledzonych...*, s. 64.



Hellmanem, Władysławem Jareckim, Władysławem Sterlingiem, Michałem Wawrzynowskim i innymi stanęła w obronie praw niepełnosprawnych dzieci do opieki i nauki, argumentując, iż stworzenie odpowiedniego systemu opieki i podjęcie pracy wychowawczej pozwoli tym dzieciom stać się jednostkami samowystarczalnymi i pożytecznymi, co przyczyni się do polepszania ekonomii państwa<sup>70</sup>. Władze szkolne nie interesowały się tą grupą uczniów, nie miały żadnego programu działania, dlatego inicjatywa ta stała się bardzo istotna. Stworzony i wydany w postaci książeczki program zawierający plan rozwoju kształcenia i opieki nad dziećmi upośledzonymi uzasadniał m.in. potrzebę zorganizowania 22 instytutów dla ok. 4 300 uczniów upośledzonych umysłowo, chorych i kalekich oraz 1 827 tzw. klas pomocniczych przy szkołach powszechnych, dla dzieci upośledzonych umysłowo<sup>71</sup>.

Wizerunek osoby niepełnosprawnej, w tym również niepełnosprawnej intelektualnie, w Polsce, podobnie jak na całym świecie, stale ulega przemianom. Badania nad postawami wobec osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności prowadzone są od lat 70. poprzedniego stulecia (badania Heleny Larkowej), będąc przedmiotem zainteresowania różnych dyscyplin naukowych, takich jak pedagogika, psychologia, socjologia, prawo. Dzięki temu możemy zauważyć jak ewoluował stosunek do tych osób na przestrzeni lat. Podobnie jak na świecie, w Polsce również zmiany w postrzeganiu osób niepełnosprawnych przybierają kierunek przebiegający od stygmatyzacji i wykluczenia w stronę tolerancji i większej wiedzy na temat funkcjonowania tej grupy osób, zauważa się także tendencję akceptującą integracyjny model interakcji społecznych pełnosprawnej i niepełnosprawnej części naszego społeczeństwa<sup>72</sup>. Jednak zarówno wyniki raportów, jak i badań naukowych pozostawiają wiele do życzenia w kwestii postaw, które przyjmowałyby zdecydowanie dodatni (pozytywny) wskaźnik. Postawy te ulegają zmianie, lecz jest ona bardzo powolna i delikatna.

Dzięki kulturze massmediów i ogólnym tendencjom wyrównywania szans oraz przeciwdziałania dyskryminacji osoby te częściej są obecne w życiu codziennym społeczeństwa. Telewizja stanowi tutaj potęgę, w której drzemie siła zwalczania dyskryminacji, uwypuklania pewnych wątków, które dotychczas w społeczeństwie stanowiły tajemnicę Poliszynela: osoby niepełnosprawne są, zawsze były i będą, ale po co się nimi interesować, niech sobie są. Jest ona jednym z nośników lub metod zamierzonej zmiany społecznego postrzegania osób niepełnosprawnych. Teraz widzimy akcje na ich rzecz, widzimy stowarzyszenia i fundacje, które niosą tym osobom pomoc wieloaspektową. Nawet scenarzyści polskich seriali, wykorzystując przywiązanie ludzi do tego typu spędzania czasu

<sup>70</sup> M. BALCEREK: *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*. Warszawa, PWN, 1978, s. 155–156.

<sup>71</sup> Por.: ibidem, s. 158.

<sup>72</sup> Por.: M. KOMOROWSKA: *Sytuacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w społeczeństwie polskim*. Lublin, UMCS, 2000.

oraz potężną siłę wpływu seriali na kształtowanie myślenia, wplatają edukacyjne wątki na temat niepełnosprawności<sup>73</sup>. Mimo że jedną z cech postaw jest ich trwałość (mniejsza lub większa)<sup>74</sup>, to zmieniająca się rzeczywistość oraz galopujący postęp cywilizacyjny i toczące się liczne debaty oraz kampanie dotyczące osób niepełnosprawnych sprawiają, że te postawy również zaczynają zmieniać swoje oblicze. Ma to ogromne znaczenie dla całości życia społecznego, zarówno w wymiarze makrostrukturalnym (życie polityczne, ekonomiczne), jak i mikrostrukturalnym (rodzina, sąsiedztwo)<sup>75</sup>.

W czasach globalizacji Polska również uczestniczy w światowej wymianie doświadczeń oraz trendów. Łączy się w dążeniu do zjednoczenia z pozostałą częścią Europy, a nawet świata, więc będąc uczestnikiem interakcji, jakie zachodzą pomiędzy poszczególnymi krajami, przybiera panujące tendencje. Po okresie, kiedy osoba niepełnosprawna intelektualnie była nazywana idiotą, imbecylem, kaleką, niedorozwojem, głupkiem, kiedy była zamykana w domach, separowana w zakładach zamkniętych, przyszła nowa era dla tych osób. Światowe debaty, wprowadzanie aktów prawnych, pozwalają na zapoczątkowanie i trwanie procesu zmiany stosunku do osób niepełnosprawnych, a tym samym zmiany postaw wobec nich.

Badania CBOS-u pokazują, że opinie dotyczące postrzegania osób niepełnosprawnych przez społeczeństwo są podzielone niemalże po równo od lat 90. poprzedniego stulecia i pokazują, że tyle samo osób przyjmuje wobec nich postawy pozytywne, co i negatywne<sup>76</sup>. Natomiast badania empiryczne wskazują, iż ponad połowa społeczeństwa stosunek do niepełnosprawnych ocenia jako niewłaściwy, który charakteryzuje się w najlepszym wypadku brakiem zrozumienia i gotowości niesienia pomocy, jak również negatywnymi emocjami i wrogimi zach-

---

<sup>73</sup> Przykładem takiej praktyki jest osoba Maćka w serialu „Klan”, chłopca z zespołem Downa, adoptowany jako dziecko przez przeciętną rodzinę, która okazując mu wiele miłości, cierpliwości, zaangażowania oraz ufności w jego możliwości sprawiła, że poczuł się pełnoprawnym członkiem społeczeństwa. Poruszane wątki jego wielkiego uczucia do koleżanki z zespołem Downa i chęć otoczenia ją swoją opieką i założenia rodziny odkrywają i mówią otwarcie o tabu dotyczącym osób z niepełnosprawnością – nie tylko intelektualną – ich intymności, seksualności i potrzebie bliskości. Pokazują, że oni czują podobnie jak my i w tych uczuciach są szczerzy i prości. Kolejny bardzo ważny wątek edukacyjny to sposób traktowania i podchodzenia do osób dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie, którzy przez społeczeństwo są infantylizowani i często w rozmowach bezpośrednich pomijani. Rozmówca zwraca się do opiekuna, a nie do osoby zainteresowanej. Mądrze budowany jest tutaj szacunek poprzez zwracanie się obcej osoby zwrotem grzecznościowym: „Panie Maćku, jakie są pańskie oczekiwania?”.

<sup>74</sup> T. MAŁDRZYCKI: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa, PZWS, 1977, s. 29.

<sup>75</sup> Z. NĘCKA: *Postawy i ich zmiana*. W: *Encyklopedia psychologii*. Red. W. SZEWCZUK. Warszawa, Fundacja INNOWACJA, 1998, s. 428.

<sup>76</sup> Porównanie raportów CBOS z 1993, 2000, 2007 roku na temat postrzegania osób niepełnosprawnych.

waniami<sup>77</sup>. Postawy wobec osób niepełnosprawnych przedstawiają się różnie ze względu na badaną grupę społeczną i wiek badanych. Okazuje się, że młodzież szkół średnich przejawia głównie postawy ambiwalentne, jak wykazują badania Elżbiety Rutkowskiej i Bogusławy Jodłowskiej (2000 rok), studenci natomiast przejawiają zazwyczaj pozytywne postawy, co widoczne jest w badaniach Małgorzaty Figarskiej (1996 rok), Moniki Kondrackiej (2000 rok), Agnieszki Domagały-Kręcioch i Ewy Zasepy (2000 rok), Ewy Gorczyckiej (2002 rok)<sup>78</sup>.

Badania prowadzone przez polskich badaczy wskazują na to, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną, podobnie jak osoby chore psychicznie, to grupa najmniej akceptowana społecznie, wobec której ludzie wykazują największy dystans<sup>79</sup>. Mimo zdecydowanej poprawy sytuacji osób niepełnosprawnych, często postawy wobec nich nie są jednoznacznie pozytywne.

W swoich badaniach Elżbieta Minczakiewicz wskazuje, iż również postawy nauczycieli wobec uczniów niepełnosprawnych intelektualnie nie są jednoznacznie pozytywne. Okazało się, że połowa badanych nauczycieli nie miała styczności z dzieckiem niepełnosprawnym, aż 70% kategorycznie nie chciałoby włączyć takiego ucznia do swojej klasy, a 30% procent uważa za niewłaściwe nauczanie dzieci niepełnosprawnych intelektualnie z dziećmi w normie intelektualnej. Stosunek taki tłumaczą niewłaściwym przygotowaniem polskiego szkolnictwa do wspólnej edukacji dzieci pełno- i niepełnosprawnych. Badania te pokazały również ciekawą zależność, która wpisuje się w obecnie panujący trend. Młode pokolenie bowiem jest wychowywane już w duchu integracji i przejawia ono bardziej tolerancyjne postawy. Nauczyciele ze stażem pracy ponad 25-letnim okazywali większą wrogość w stosunku do osób niepełnosprawnych intelektualnie<sup>80</sup>. Również w badaniach Marii Chodkowskiej i Zdzisława Kazanowskiego, mimo iż w większości postawy badanych nauczycieli w stosunku do edukacji integracyjnej dziecka niepełnosprawnego okazują się pozytywne, to jednak brak adekwatnej wiedzy nauczycieli na temat kształcenia integracyjnego powoduje pewną niespójność wyników<sup>81</sup>.

Badania przeprowadzone na grupie 1 005 Polaków w wieku powyżej 15 lat na temat postrzegania osób niepełnosprawnych intelektualnie wskazały na wi-

<sup>77</sup> Por.: A. OSTROWSKA: *Niepełnosprawni w społeczeństwie*. W: *Badania nad niepełnosprawnością w Polsce 1993*. Red. EADEM. Warszawa, IFiS PAN, 1994, s. 93–97.

<sup>78</sup> Por.: A. BUJANOWSKA: *Uwarunkowania postaw studentów pedagogiki wobec osób niepełnosprawnych*. Lublin, UMCS, 2009, s. 52.

<sup>79</sup> Por.: P. ŚWITAJ: *Doświadczenie piętna społecznego i dyskryminacja u pacjentów z rozpoznaniem schizofrenii*. Warszawa, Instytut Psychiatrii i Neurologii, 2008, s. 56; A. BUJANOWSKA: *Uwarunkowania postaw studentów...*, s. 146.

<sup>80</sup> E.M. MINCZAKIEWICZ: *Postawy nauczycieli i uczniów szkół powszechnych wobec dzieci niepełnosprawnych umysłowo*. W: *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych*. Red. G. DRYŻAŁOWSKA, H. ŻURAW. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 1996, s. 131–144.

<sup>81</sup> M. CHODKOWSKA, Z. KAZANOWSKI: *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*. Lublin, UMCS, 2007, s. 230–231.

zerunek osoby cierpiącej (47%), nieprzewidywalnej (42%), smutnej (29%). Jednak większość badanych przyznaje im prawo do edukacji (96%), pracy (93%), edukacji razem ze sprawnymi (84%). Zdecydowanie niższe wyniki możemy zauważyć, jeśli chodzi o kwestie związane z zakładaniem rodziny. Tutaj Polacy są już mniej tolerancyjni, dając prawo do małżeństwa tylko w przypadku 60% badanych, a prawo do posiadania dzieci tylko 36%. Zdecydowana większość Polaków uważa, że powinno się dążyć do zatrudniania tych osób, połowa z nich mogłaby pracować z osobą niepełnosprawną intelektualnie<sup>82</sup>.

Badania Kazanowskiego z 2011 roku pokazują jednoznaczną poprawę w różnieniu pojęcia upośledzenia umysłowego od choroby psychicznej w porównaniu z badaniami wcześniejszymi<sup>83</sup>. Niepokojące w kontekście przemian postaw wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną okazują się wyniki badań dotyczące cech, które charakteryzują osobę z tym rodzajem niepełnosprawności. Niestety najczęściej wymienianymi cechami były (poza jedną pozytywną – życzliwość) nadpobudliwość, agresja i niedostateczne panowanie nad sobą. Takie wyniki niestety mogą negatywnie wpływać na wizerunek osoby niepełnosprawnej intelektualnie, a przez to umacniać negatywne stereotypy na jej temat w środowisku<sup>84</sup>.

Republika Czeska, w przeciwieństwie do wyżej omawianych krajów, jako samodzielne państwo ma stosunkowo krótką historię<sup>85</sup>. Państwo to powstało w wyniku podziału Czechosłowacji na Słowację i Republikę Czeską w 1993 roku, składa się z Czech właściwych, Moraw oraz Śląska. Ludność Republiki Czeskiej stanowi ponad 10,5 mln mieszkańców, z czego 94% obywateli to Czesi<sup>86</sup>. Państwo czechosłowackie stanowiło jedno z dziesięciu najlepiej uprzemysłowionych na świecie i jako jedyne w Europie Środkowej pozostawało państwem demokratycznym do roku 1938, kiedy to w 1939 roku został dokonany rozbiór pomiędzy III Rzeszę, Węgry i Słowację. Dopiero 1945 rok przynosi odrodzenie państwa czechosłowackiego o ustroju komunistycznym, które pozostaje takim do roku 1989, do czasu aksamitnej rewolucji obalającej ten ustrój<sup>87</sup>.

W IX wieku dokonuje się chrystianizacja Czech. Początek wczesnofeudalnego państwa czeskiego datuje się na X wiek, kiedy to uznawano króla niemieckiego, a przez to Czechy stały się państwem lennym Rzeszy<sup>88</sup>.

<sup>82</sup> Por.: *Postrzeganie osób niepełnosprawnych intelektualnie przez społeczeństwo polskie, III fala*. Warszawa, Maison Dom Badawczy, 2009, <http://www.psouu.org.pl/sites/default/files/publikacje/wyniki-badan.pdf> [dostęp: 15.11.2012].

<sup>83</sup> Z. KAZANOWSKI: *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo*. Lublin, UMCS, 2011, s. 166–182.

<sup>84</sup> Ibidem, s. 202–203.

<sup>85</sup> Chociaż początki państwa czeskiego datuje się na II połowę IX wieku.

<sup>86</sup> Rocznik Statystyki Międzynarodowej. Warszawa, GUS, 2012, s. 73.

<sup>87</sup> <http://www.czechyonline.com/czechy-historia-czech.html> [dostęp: 5.02.2013].

<sup>88</sup> Por.: R. HECK, M. ORZECOWSKI: *Historia Czechosłowacji*. Wrocław, Ossolineum, 1969.

Polskę i Czechy łączy w wielu miejscach wspólna historia. To dzięki czeskiej księżnej Dobrawie i jej małżeństwu z królem Mieszkiem I Polska przyjmuje chrzest i staje się państwem chrześcijańskim. W wielu momentach historii zarówno tereny polskie, jak i czeskie znajdują się pod panowaniem tych samych królów. Podobnie jest z ziemiami, przechodzącymi raz pod panowanie państwa polskiego, raz czeskiego (co było przyczyną wielu konfliktów pomiędzy tymi dwoma krajami). Łączy te dwa narody niewątpliwie wspólna niedola krajów nieposiadających suwerenności, podległych zaborcom, ale również wpływ komunistów po II wojnie światowej, pod którym Czechy (a jeszcze wtedy Czechosłowacja<sup>89</sup>) pozostawały do 1989 roku.

Podobnie jak w przypadku pozostałych analizowanych krajów, dzieci niepełnosprawne przez długi czas pozbawione były prawa do edukacji, a nawet zupełnie eliminowane z systemu szkolnictwa. Wszelkie działania, jakie skupiały się wokół tej grupy osób, należały do czynności opiekuńczych, które odbywały się przede wszystkim w zakładach opiekuńczych w większości prowadzonych przez zgromadzenia duchowne. Podejście biologiczne do niepełnosprawności spowodowało, iż pierwszą grupą osób, która zainteresowała się ich losami, byli lekarze. Początkowa eliminacja przeradzała się z biegiem czasu i wzrastającym zainteresowaniem lekarzy, duchownych i nauczycieli w potrzebę edukacji tych dzieci w specjalnych placówkach<sup>90</sup>. Rok 1786 uznaje się za początek systematycznej opieki nad osobami niepełnosprawnymi, kiedy to założono w Pradze charytatywny Instytut Głuchoniemych jako pierwszą tego typu placówkę w Europie. Instytut dla Osób Niewidomych założono w 1807 roku<sup>91</sup>. Podobnie, jak w przypadku Polski i Anglii, zainteresowanie osobami z niepełnosprawnością intelektualną pojawia się najpóźniej. Mija prawie wiek, kiedy to Karel Slavoj Amerling, podejmujący się trudu wychowania i edukacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, zakłada na Hradczanach w Pradze Instytut dla Dzieci Anormalnych w 1871 roku, nazwany Ernestinum. Bada uwarunkowania genetyczne oraz środowiskowe upośledzenia. Jego pracę kontynuuje Karel Helfort, lekarz analizujący określenie słabszego intelektu, jego typy, rodzaje, przyczyny. Również psycholog, filozof i pedagog Franciszek Čada stał się bardzo zaangażowany w pracę zarówno naukową, jak i dydaktyczną na rzecz dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Współtworzył ustawę dotyczącą opieki edukacyjnej nad dziećmi i młodzieżą chorą<sup>92</sup>. Dopiero XX wiek staje się kolebką rozwoju szkolnictwa dla osób niepełnosprawnych i jego segregacyjnej formy. Szkolnictwo specjalne wchodzi do szkolnictwa publicznego jako jego podsystem<sup>93</sup>.

<sup>89</sup> Czechosłowacja powstała z ziem byłych Austro-Węgier i istniała w latach 1918–1989.

<sup>90</sup> L. MONATOWA, B. TITZL za: M. BARTONOVA, M. VITKOVA: *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno, Paido, 2007, s. 11.

<sup>91</sup> Raport Polskiego Biura Eurydice. *Organisation of the education system in the Czech Republic*, [http://www.msmt.cz/uploads/adult\\_education/CZ\\_EN.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/adult_education/CZ_EN.pdf) [dostęp: 21.10.2011].

<sup>92</sup> M. BARTONOVA, M. VITKOVA: *Strategie...*, s. 15.

<sup>93</sup> Ibidem, s. 11.

Zaangażowanie społeczeństwa w sprawy osób niepełnosprawnych stanowi zawsze „papierek lakmusowy”, który pokazuje prawdziwą twarz i życie wewnętrzne danej wspólnoty, w szczególności kierunki, priorytety, system wartości. Mówi się o czterech etapach postrzegania osób niepełnosprawnych w czeskim społeczeństwie: represji, zniewolenia, podejścia charytatywnego i socjalizacji<sup>94</sup>.

Do oceny funkcjonowania całego społeczeństwa niezbędne jest wzięcie pod uwagę wielu czynników, m.in. jego poziomu gospodarczego, stopnia organizacji, istniejących form sprawowania rządów oraz systemu i jakości usług socjalnych i bezpieczeństwa, postaw wobec osób niepełnosprawnych i wielu innych. Dopiero uwzględnienie tych wszystkich czynników może dać nam obraz jakości życia osób w danym społeczeństwie<sup>95</sup>. Obecnie uważa się, że osoby niepełnosprawne w czeskim społeczeństwie nie są postrzegane jako mniejszość o szczególnych prawach i potrzebach. Wobec nich, jako jednej z ostatnich grup w społeczeństwie, utrzymuje się przekonanie o nieodpowiedzialności historycznej, która wyrażała się w dyskryminacji i systemowym podejściu do segregacji, będącym częścią totalitarnego systemu, jaki panował w czeskim społeczeństwie<sup>96</sup> do 1989 roku, który to rok stał się początkiem dynamicznych zmian w stosunku do osób niepełnosprawnych. Okres największych przemian społecznych przypada na pierwsze trzy lata lat 90. (1990–1993), które przynoszą zmianę pozycji osób niepełnosprawnych. Pojawiają się setki stowarzyszeń pozarządowych, rozpoczyna się budowanie całego aparatu wsparcia niepełnosprawnych, głównie w dziedzinie edukacji oraz zabezpieczenia społecznego. Powstaje Komitet Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, który przyjmuje pierwszy Krajowy Plan Pomocy w celu zaspokojenia potrzeb osób niepełnosprawnych<sup>97</sup>. Do roku 1999 następuje konsolidacja resortu zdrowia i władz państwowych, z czego wynika Państwowy Plan Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych w społeczeństwie. Niestety końcem lat 90. aż po dziś dzień sporne zaczynają być pewne kwestie, w momencie kiedy spotykają się interesy z jednej strony organizacji administracyjnych i politycznych, a drugiej strony organizacji na rzecz osób niepełnosprawnych. Zmiany polityki społecznej na rzecz osób niepełnosprawnych stają się częścią szerszej reformy administracji publicznej oraz finansów publicznych, wszczętej przez Republikę Czeską, dzięki czemu powstaje ochronny parasol dla osób niepełnosprawnych<sup>98</sup>. Do najważniejszych elementów regulujących funkcjonowanie tej grupy społecznej należą takie plany krajowe, jak: Krajowy Plan Pomocy Osobom Niepełnosprawnym zatwierdzony uchwałą rządu z 29 czerwca 1992 roku,

<sup>94</sup> J. MICHALÍK: *Společenské aspekty postavení občanů se zdravotním postižením. V: Občané se zdravotním postižením a veřejná správa*. Red. L. KRHOVÁ, M. POTMĚŠIL, L. NOVOSAD, M. VALENTA. Olomunec, Wydawnictwo Uniwersytetu Palackiego, 2005, s. 31.

<sup>95</sup> Ibidem.

<sup>96</sup> Ibidem.

<sup>97</sup> Ibidem, s. 34.

<sup>98</sup> Ibidem.



Krajowy Plan Działania w Celu Ograniczenia Negatywnych Skutków Zdrowotnych zatwierdzony przez rząd uchwałą nr 493 z 8 września 1993 roku, Krajowy Plan Na Rzecz Równych Szans Osób Niepełnosprawnych zatwierdzony przez rząd uchwałą nr 256 z 14 kwietnia 1998 roku, Narodowy Plan Wspierania i Integracji Osób Niepełnosprawnych zatwierdzony przez rząd uchwałą z 17 sierpnia 2005 roku.

Postawy społeczeństwa czeskiego, podobnie jak angielskiego i polskiego, ulegają zmianie m.in. pod wpływem ogólnoswiatowych, europejskich tendencji. Badania wykazują, iż tylko 29% populacji czeskiej jest zainteresowane życiem osób z niepełnosprawnością intelektualną, 30% funkcjonowaniem dzieci niepełnosprawnych w szkołach specjalnych, a 26% ich integracją w szkołach ogólnodostępnych. Niepełnosprawność intelektualna jest natomiast uważana przez społeczeństwo czeskie (podobnie jak polskie) jako ten rodzaj niepełnosprawności, który niesie ze sobą największe konsekwencje w funkcjonowaniu społecznym (33%). Na pytanie, co czują badani na widok dziecka niepełnosprawnego, tyle samo (23%) odpowiedziało, że nie zwraca szczególnej uwagi, bo traktuje ich jak innych ludzi, i tyle samo, że obserwuje je na wypadek, gdyby potrzebowało pomocy. Jednakże nadal w społeczeństwie czeskim panuje pogląd, że są to osoby biedne i potrzebujące naszej litości, bo aż 20% odpowiedziało, że czuje smutek i żal. 13% badanych czuje dziwne uczucia czegoś nieznanego na widok niepełnosprawnych, 8% przygląda się jak sobie radzą. Wśród problemów, jakie wymieniają badani w kontekście dzieci niepełnosprawnych, są m.in. dość poważne problemy w zakresie integrowania dzieci w szkołach ogólnodostępnych (39%), a co gorsza, 37% uważa, że problemy te wynikają z negatywnych postaw władz wobec integracji tych dzieci. Na pytanie, kto powinien się opiekować dzieckiem niepełnosprawnym, 70% pozostawia tę kwestię rodzicom dziecka, 54% uważa, że również społeczeństwo powinno się angażować w opiekę nad dzieckiem, 49%, że jest to także sprawa służb społecznych, 46%, że systemu zdrowia, 44% pozostawia to również organom państwowym, 36% władzom lokalnym. Tylko 11% populacji uważa, że opieka nad dzieckiem niepełnosprawnym jest obowiązkiem nas wszystkich, że całe społeczeństwo jest za nie odpowiedzialne, reszta również w dużym stopniu uważa podobnie (56%), ale traktuje to na zasadzie, że tak powinno być. Najczęstszym źródłem informacji na temat osób niepełnosprawnych jest niewątpliwie telewizja, 7% uważa Internet za regularne źródło informacji, a prawie połowa społeczeństwa również z niego czerpie informacje. Niestety 66% społeczeństwa uważa, że szkoła nigdy nie dostarcza informacji o niepełnosprawnych, a ponad 70% te informacje dostaje od znajomych, rodziny i z prasy<sup>99</sup>.

Historia badanych krajów pokazuje podobne losy osób niepełnosprawnych, jednakże drogi dochodzenia do obecnego stanu są zróżnicowane. Niewątpli-

<sup>99</sup> Wszystkie prezentowane wyniki zaczerpnięte zostały z badań przeprowadzonych na grupie 1200 osób przez grupę MEDIAN, Praga 2010, [http://www.nadacesirius.cz/soubory/monitoring/2/Verejnost\\_05052010.pdf](http://www.nadacesirius.cz/soubory/monitoring/2/Verejnost_05052010.pdf) [dostęp: 1.03.2012].



wie duży wpływ na obecną sytuację ma proces globalizacji oraz uczestnictwo wszystkich trzech krajów w Unii Europejskiej. Ostatnie dziesięciolecia przynoszą bowiem liczbę wiążących międzynarodowych dokumentów dotyczących praw osób niepełnosprawnych. W każdej dziedzinie życia walczy się o przeciwdziałanie dyskryminacji. Edukacja jest jednym z najważniejszych obszarów życia społecznego dzieci i młodzieży w ogóle, a zwłaszcza tych, które są niepełnosprawne intelektualnie. Stanowi ona bowiem nie tylko spełnienie obowiązku szkolnego, ale daje możliwość wyrównywania szans, co stanowi jeden z priorytetów wobec osób niepełnosprawnych zarówno z naszego kraju, jak również z innych w Europie. Ten czynnik powoduje, iż staje się ona również przedmiotem zainteresowania polityki społecznej. Uwzględnianie celów socjalnych jest jednak zróżnicowane w Unii Europejskiej, podobnie jak rozumienie edukacji dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Zmiany postaw wobec osób niepełnosprawnych, w tym również niepełnosprawnych intelektualnie, odzwierciedlają się i uwidaczniają się poprzez zmianę nazewnictwa, ewolucję sposobów definiowania, uwzględnianie ich w każdej dziedzinie życia danego społeczeństwa oraz właśnie przez nadanie im prawa do edukacji, czyli również dostrzeganie ich potrzeb nie tylko opiekuńczo-pielęgnacyjnych, ale przede wszystkim potrzeb godnego życia, bycia zauważonym, posiadania takich samych praw, jak reszta społeczeństwa, do godnego życia, poprzez możliwość edukacji oraz pracy zawodowej.

Spółeczeństwo nowego pokolenia, zarówno polskie, jak i angielskie, a także czeskie, nastawione jest na zmianę. Analizując ewolucję postaw wobec osób niepełnosprawnych pod kątem historycznym, możemy śmiało powiedzieć, że zmiana idzie w dobrym kierunku. Widoczne jest to w działaniach społecznych na rzecz osób niepełnosprawnych w analizowanych krajach, podejmowanych zmianach legislacyjnych, wzroście zainteresowania problematyką niepełnosprawności, zwiększaniu możliwości edukacyjnych, powstawaniu coraz większej liczby organizacji wsparcia osób niepełnosprawnych, ale również w rosnącym zainteresowaniu naukowców kwestiami niepełnosprawności, a tym samym w zwiększającej się liczbie badań naukowych podejmujących tę tematykę, jak również w liczbie samych decydentów. Te wszystkie czynniki zwracają uwagę na znaczny wzrost zainteresowania opieką, wychowaniem, wsparciem i edukacją tych osób, jednakże nie wskazują jednoznacznie na to, że sytuacja edukacyjna osób z niepełnosprawnością intelektualną jest idealna. Cieszy fakt, że wszystkie badane kraje są na etapie dynamicznych przeobrażeń zmierzających do normalizacji życia tej grupy osób, chociaż każdy z nich w nieco odmienny sposób.

Patrząc na historię tych trzech krajów, możemy dostrzec, iż w każdym z nich edukacja osób niepełnosprawnych miała swoje źródło w instytucji Kościoła. Zarówno w Anglii, jak i w Polsce to on przez długi czas odgrywał główną rolę w sprawowaniu najpierw opieki, potem edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Państwo dopiero potem przejmowało stopniowo odpowiedzialność

za tę grupę uczniów. Najwcześniej miało to miejsce w Anglii, od 1811 roku, i trwało najdłużej. Mimo iż Republika Czeska wśród badanych krajów jest tym o najmniejszym odsetku osób deklarujących się jako wierzące, to nadal największą organizacją zajmującą się osobami niepełnosprawnymi intelektualnie (ich opieką i edukacją) jest Diakonia Śląska, która jest organizacją wyznaniową. Podobnie w Polsce i Anglii, może nie w takim stopniu jak w XIX wieku, ale istnieje wiele szkół prowadzonych przez zgromadzenia zakonne, chociaż losy kształtowania się szkolnictwa specjalnego były zróżnicowane ze względu na burzliwą historię. Rola Kościoła w Anglii była stabilna ze względu na pozycję tej instytucji w hierarchii państwa. Głową Kościoła Anglikańskiego jest bowiem Królowa, w związku z czym Kościół jest nieodłącznym elementem kultury angielskiej. W przypadku Polski losy Kościoła były warunkowane momentem w historii, w jakim ten kraj się znajdował, i od tego też zależała jego pozycja.

Systemy kształcenia we wszystkich trzech badanych krajach zostały ukształtowane przez wiele różnych czynników. Anglia, jako kraj najbardziej rozwinięty i stabilny pod kątem „burz ustrojowych”, najszybciej podjęła się legalizacji edukacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie poprzez odpowiednie akty prawne. Polskę i Republikę Czeską łączą przeplatające się losy pozostawiania pod wpływami stalinizmu i komunizmu, co wpływało na kształtowanie się tejże edukacji w warunkach utrudnienia. Nie oznacza to jednak, że polska edukacja jest taka sama jak czeska, wręcz przeciwnie. Czesi, jako naród o cechach konformistycznych, starają się wykorzystać takie ścieżki, które prowadzą do najlepszych rozwiązań, co jest odzwierciedlone w intensywnej współpracy pomiędzy organami państwowymi (ministerstwem), światem nauki (uczelniami) i szkołami niższego szczebla, które są odbiorcami decyzji zapadających wyżej. Ta ścisła współpraca skutkuje aktami prawnymi, które wpływają z potrzeby osób bezpośrednio w dany obszar zaangażowanych, czego zdecydowanie brakuje w systemie polskim.

## Formy wsparcia dziecka niepełnosprawnego przed podjęciem nauki szkolnej

### 5.1. Ośrodki wczesnej interwencji/wczesnego wspomagania

Bardzo ważne dla edukacji dziecka niepełnosprawnego, w tym dla dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, jest wczesne wykrycie i dokładne zdiagnozowanie stanu dziecka oraz podjęcie wszelkich działań wspomagających jego rozwój na tym wczesnym etapie. Od szybkości rozpoczęcia działań terapeutycznych zależy jego dalszy rozwój, kształtowanie się umiejętności uczenia oraz codzienne funkcjonowanie. Sam moment przyjścia na świat dziecka niepełnosprawnego powoduje chaos w życiu rodziców, którzy stoją przed labiryntem poszukiwań najlepszego rozwiązania czy rozwiązań dla ich dziecka. Państwo powinno umożliwić rodzicom przebrnięcie przez ten labirynt możliwie jak najprościej. Sytuacja jednak wygląda bardzo różnie w badanych krajach.

Pojęcie wczesnej interwencji i wczesnego wspomagania jest coraz bardziej popularne, coraz dokładniej opisywane i, co najważniejsze, coraz powszechniejsze. Zapisy, jakie możemy odnaleźć w unijnych raportach, chociażby w European Agency for Development in Special Needs Education z 2005 roku, wskazują na to, iż potrzeba wczesnej interwencji jest jedną z priorytetowych dyrektyw w stosunku do dzieci niepełnosprawnych. Mimo tych globalnych wskazówek każdy kraj posiada własne rozwiązania systemowe, które w dużej mierze zależą od wielu czynników, jak np. finansowych i organizacyjnych<sup>1</sup>, ale również od stosunku społeczeństwa do potrzeb osób niepełnosprawnych oraz kapitału społecznego badanych krajów. System informacyjny dotyczący wsparcia w kontekście niepełnosprawności działa w badanych krajach różnie. Ważne jest, aby rodzice jak najszybciej trafili z dzieckiem do ośrodków świadczących odpowiednie formy wczesnej interwencji, jakie są oferowane w ich kraju.

---

<sup>1</sup> E. PARADOWSKA: *Specyfika pracy i zadania nauczyciela domowego*. W: *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem*. Red. G. WALCZAK. Warszawa, MEN, 2005, s. 11.

Brak wczesnego wspomagania może utrudnić, a nawet wręcz uniemożliwić dziecku dalszy jego rozwój, natomiast zbyt późne podjęcie działań wczesnego wspomagania czy wczesnej interwencji może skutkować powstawaniem lub utrwalaniem niewłaściwych wzorców zachowań, które później bardzo trudno wyeliminować<sup>2</sup>. Do argumentów przemawiających za koniecznością wczesnych działań należą chociażby: duża plastyczność układu nerwowego, stwarzająca możliwość korekcji zaburzonych funkcji i kompensowania deficytów; stwarzanie szansy na zahamowanie postępu pogłębiających się zaburzeń, a nawet możliwości zatrzymania niekorzystnych zmian; wyjątkowa podatność dziecka na przyswajanie programów usprawniających, co sprzyja postępowi w rozwoju; łatwość uczenia młodego organizmu zanim zaburzenia narastające z wiekiem nie zaczną utrudniać terapii i edukacji oraz ostatni, aczkolwiek bardzo ważny argument – duża wolicjonalność ze strony rodziców małego dziecka, którzy chętnie włączają się w proces terapeutyczny i są w niego bardzo zaangażowani, co sprzyja współpracy ze specjalistami, jak również przynosi dobro dziecku<sup>3</sup>. Zapewnienie przez państwo odpowiednich działań profilaktycznych ma w pewnym stopniu charakter wymiany. Wcześniej zapewniona opieka pozwala zapobiegać i niwelować wtórne skutki niepełnosprawności, a tym samym może zapobiec konieczności stosowania specjalistycznych zabiegów (często kosztownych) w późniejszym etapie życia lub podczas całej jego długości.

W Polsce system otoczenia dziecka należytą opieką od najwcześniejszego okresu ma charakter dualistyczny. Wsparcie dziecka niepełnosprawnego czy też zagrożonego niepełnosprawnością podlega bowiem pod dwa resorty i nosi dwa różne miana. Mimo że działania są nakierowane na wspomaganie rozwoju małego dziecka w taki sposób, aby umożliwić mu start w życie, to usytuowane są one w innych miejscach i mają nieco inne cele i działania. W Polsce możemy znaleźć pomoc z zakresu wczesnej interwencji bądź wczesnego wspomagania. Pierwsza z nich podlega pod resort zdrowia, oparta jest na Ustawie z 19 sierpnia 1994 roku<sup>4</sup>. Aby dziecko mogło być przyjęte na zajęcia z wczesnej interwencji, musi posiadać skierowanie od lekarza rodzinnego (lub innego lekarza specjalisty) mówiące, że istnieje taka konieczność. Wczesna interwencja jest przeznaczona dla dzieci niepełnosprawnych bądź zagrożonych niepełnosprawnością. Zajęcia w Ośrodkach Wczesnej Interwencji są w Polsce nieodpłatne i nie obowiązuje w nich rejonizacja. Do podstawowych zadań placówki można zaliczyć:

<sup>2</sup> R.J. PIOTROWICZ, E. WAPIENNIK: *Kształcenie oraz specjalistyczne placówki świadczące pomoc na rzecz osób z niepełnosprawnością umysłową i ich rodzin*. W: *Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych*. Red. D. PIEKUT-BRODZKA, J. KUCZYŃSKA-KWAPISZ. Warszawa, Wydawnictwo APS, 2004, s. 73.

<sup>3</sup> H. GRENSNIGHT za: I. MARCZYKOWSKA: *Działania profilaktyczne w obszarze wczesnej interwencji*. W: *Wspieranie rozwoju ucznia nieprzeciętnego w szkole ogólnodostępnej*. Red. E. CHODKOWSKA, M. UBERMAN. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2011, s. 78.

<sup>4</sup> Dz.U. Nr. 111, poz. 535, z późn. zm.

wielospecjalistyczną i kompleksową diagnozę lekarską, psychologiczną, logopedyczną, ocenę stanu ruchowego dziecka, stworzenie wieloprofilowego programu usprawniania w sferze intelektualnej, ruchowej, społecznej i emocjonalnej dziecka (zajęcia indywidualne lub w małej grupie), okresową ocenę programu i dostosowanie go do rozwoju dziecka, wsparcie psychiczne rodziny, wiedzę na temat przyczyn problemów i szczegółowe wskazówki co do sposobów usprawniania dziecka w warunkach domowych<sup>5</sup>.

Inną formą pomocy małemu dziecku jest wczesne wspomaganie jego rozwoju, które podlega pod Ministerstwo Edukacji Narodowej i jest działaniem zapobiegającym trudnościom, jakie mogą wystąpić w edukacji w wyniku niepełnosprawności. Forma ta działa na podstawie Rozporządzenia MEN z 29 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, Dz.U. Nr 23, poz. 1257. Zajęcia takie są przeznaczone dla dzieci od 0 do 6 lat i rozpoczynają się od momentu wykrycia niepełnosprawności, co skutkuje tym, że dziecko, aby mogło korzystać z tej formy wsparcia, musi posiadać opinię o potrzebie wczesnego wspomaganie wydawaną przez zespoły opiniujące w niepublicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym w poradniach specjalistycznych<sup>6</sup>.

Ośrodki wczesnej interwencji otrzymują z budżetu gminy lub powiatu dotację w wysokości nie niższej niż kwota przewidziana na jedno dziecko objęte wczesnym wspomaganie rozwoju z części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego pod warunkiem, że osoba prowadząca przedszkole, szkołę, ośrodek lub poradnię przedstawi organowi właściwemu do udzielenia dotacji planowaną liczbę dzieci, które mają być objęte wczesnym wspomaganie rozwoju, nie później niż do dnia 30 września roku poprzedzającego rok udzielenia dotacji<sup>7</sup>. Jak wynika z powyższego zapisu, placówki wczesnego wspomaganie mogą być organizowane w placówkach oświatowych typu przedszkole, szkoła, jak również ośrodek (np. rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczy) lub poradnia (np. psychologiczno-pedagogiczna lub specjalistyczna).

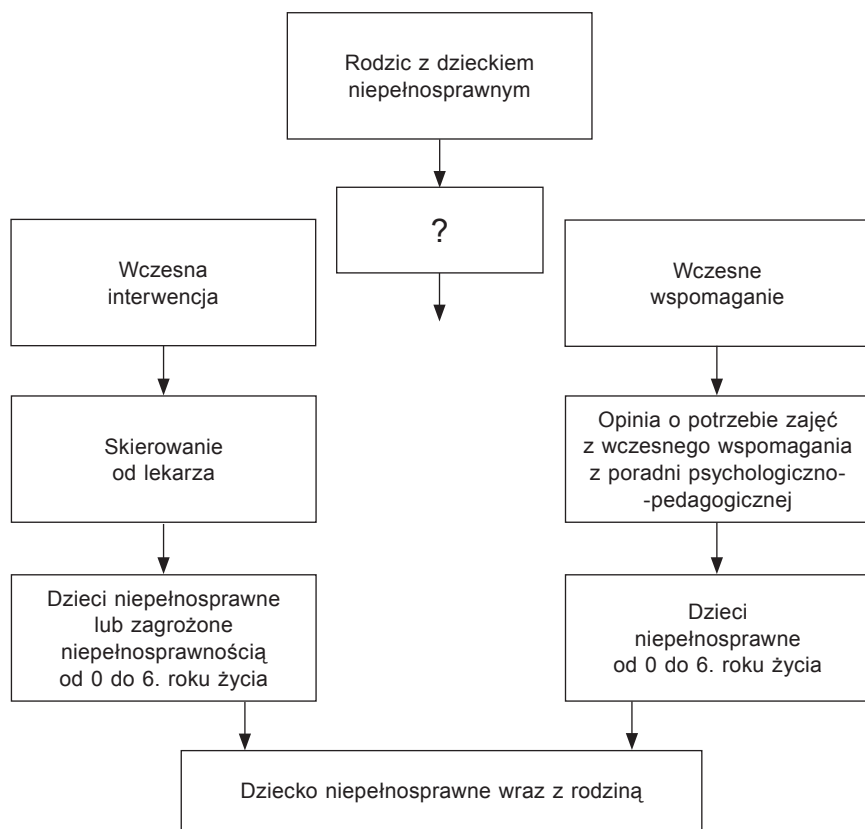
Zajęcia z wczesnego wspomaganie mogą być indywidualne lub grupowe (małe grupki 2–3 dzieci). Indywidualne organizowane są zawsze dla dzieci do 3. roku życia, natomiast kiedy dziecko ukończy 3 lata, może uczęszczać na zajęcia grupowe. Wymiar godzin to 4–8 w miesiącu, w zależności od możliwości psychofizycznych dziecka. Zawsze są to zajęcia dla dziecka i jego rodziny. Istnieje również możliwość, aby zajęcia (zwłaszcza dzieci do 3. roku życia) były prowadzone w domu rodzinnym dziecka. W skład zespołu wczesnego wspomaganie wchodzi specjalisci, którzy muszą mieć przygotowanie do pracy z małym dzieckiem niepełnosprawnym, potwierdzone stosownym wykształceniem w kierunku pracy

<sup>5</sup> *Twoje dziecko jest inne. Informacje i porady praktyczne dla rodziców dzieci zagrożonych niepełnosprawnością bądź dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku 0–7 lat.* Warszawa, Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, 2008, s. 12.

<sup>6</sup> Ustawa o Systemie Oświaty, Dz.U. 1991, Nr 95, poz. 425.

<sup>7</sup> Ibidem.

z konkretnym rodzajem niepełnosprawności. Może to być pedagog (tylfopedagog, surdopedagog, oligofrenopedagog) psycholog, logopeda i inni specjaliści – w zależności od indywidualnych potrzeb dziecka<sup>8</sup>. Dla tychże potrzeb i możliwości tworzony jest indywidualny program terapeutyczny, który może być modyfikowany pod kątem aktualnego stanu dziecka. Bardzo ważnym elementem jest włączanie rodziców w proces terapeutyczny poprzez przekazywanie im porad, wsparcia oraz instrukcji dotyczących postępowania z dzieckiem<sup>9</sup>. Oprócz tego do zadań zespołu należy nawiązywanie współpracy z zakładem opieki zdrowotnej lub ośrodkiem pomocy społecznej w celu zapewnienia dziecku rehabilitacji, terapii lub innych form pomocy, stosownie do jego potrzeb<sup>10</sup>.



Rysunek 1. Wsparcie dziecka przed podjęciem nauki szkolnej w Polsce

Źródło: Opracowanie własne na podstawie aktów prawnych. [Rozporządzenie MEN z dnia 29 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci, poz. 1257].

<sup>8</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 29 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci, poz. 1257; Ustawa z 19 sierpnia 1994 r., Dz.U. Nr. 111, poz. 535, z późn. zm.

<sup>9</sup> *Twoje dziecko jest inne...*, s. 13.

<sup>10</sup> Rozporządzenie MEN z 29 października 2013 r., § 3, pkt 3.

Ten dualistyczny system wsparcia małego dziecka niepełnosprawnego lub zagrożonego niepełnosprawnością (rysunek 1) daje rodzicom większe możliwości uzyskania optymalnego wsparcia ich dzieci. Niestety podległość tych dwóch form pod dwa różne resorty powoduje również nieco zamieszania, które sprawia, że rodzice nie zawsze wiedzą gdzie i jakie wsparcie mogą uzyskać oraz jakich dokumentów do tego potrzebują. Dobrą stroną jest niewątpliwie fakt, iż uczestnictwo w jednej formie nie wyklucza korzystania z drugiej formy wsparcia. Niedopuszczalne natomiast jest korzystanie z dwóch ośrodków podlegających pod ten sam resort, jeśli takowe istnieją w jednym mieście.

W Anglii wczesne wspomaganie/wczesna interwencja przewidziane jest dla dzieci od urodzenia do 5. roku życia. Każdy rodzic, którego dziecko rodzi się z niepełnosprawnością, może liczyć na tzw. Multi-Support, czyli wsparcie międzyresortowe. Realizowane jest ono przez Sure Start Children's Centres.

Wczesna interwencja jest działaniem skupiającym strategię postępowania na wczesnym etapie życia, zapewniającym indywidualnie dobrane rozwiązania. Najczęściej obejmuje populację osób będących w grupie ryzyka wystąpienia jakiegoś problemu lub rodziny dotknięte problemem, który jeszcze nie jest do końca określony<sup>11</sup>. Rodzina objęta jest holistycznym wsparciem zarówno na płaszczyźnie opieki zdrowotnej, społecznej, jak i usług edukacyjnych, co dokładnie obrazuje rysunek 2.

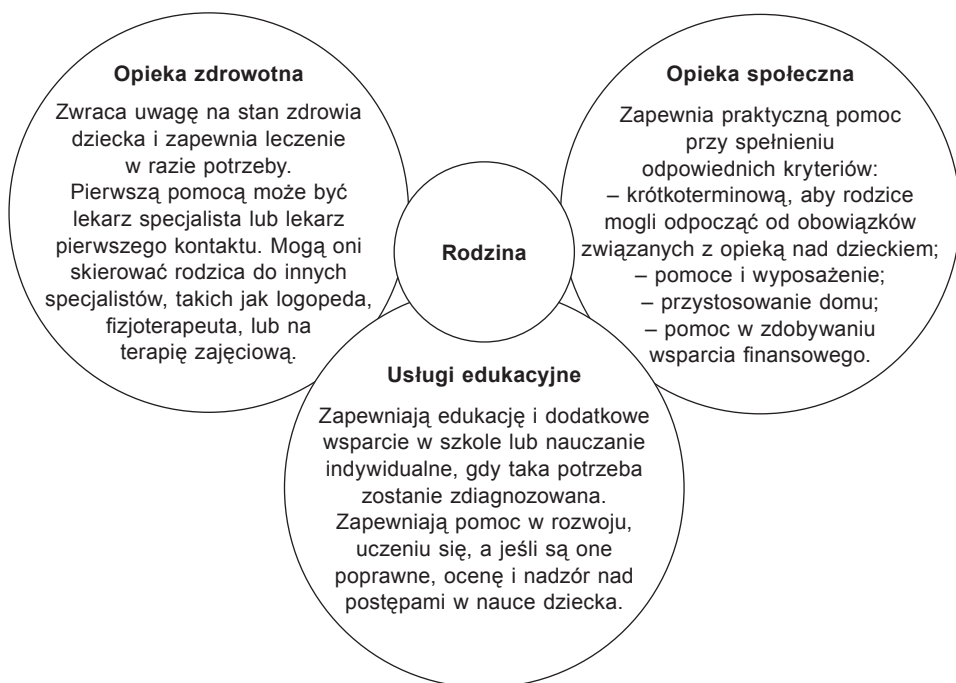
Angielski system pomocy rodzinie, w której przyszło na świat dziecko niepełnosprawne jest rozbudowany i posiada dobrą sieć informacyjną, poczynając od stron rządowych, które zawierają cały instruktaż postępowania krok po kroku, wskazując na możliwości, z jakich może korzystać dziecko i rodzina, poprzez Lokalne Władze Administracyjne<sup>12</sup>, skończywszy na innych komórkach zajmujących się wsparciem niepełnosprawnych.

Rodzice dziecka z niepełnosprawnością, zgodnie z aktem z 1989 roku (Children Act), mogą bezpłatnie lub częściowo płatnie uzyskać wsparcie w postaci krótkotrwałej pomocy (która ma na celu odciążenie rodzica nieustannie zajmującego się swoim chorym lub niepełnosprawnym dzieckiem); opieki domowej; organizacji zabaw w czasie wakacji; pewnego zakresu pomocy i adaptacji; wsparcia finansowego (choćby na pokrycie kosztów podróży związanych z dojazdem do szpitala). Rodzic może zgłosić się do lokalnego urzędu miejskiego w celu uzyskania tzw. *needs assessment* (oceny potrzeb), której dokonuje pracownik socjalny, udzielający rodzicowi szczegółowych informacji o wsparciu w zakresie zdrowia, służb socjalnych i edukacji oraz wskazuje, co robić dalej.

<sup>11</sup> World Report on Disability, WHO 2011, s. 303.

<sup>12</sup> Każdy oddział Lokalnych Władz Administracyjnych na swoich stronach internetowych umieszcza zaktualizowane wiadomości i informacje na temat sytuacji osób niepełnosprawnych w ich regionie. Na tychże stronach rodzice, którym rodzi się dziecko niepełnosprawne, mogą znaleźć wszelkie informacje jak radzić sobie z taką sytuacją i gdzie szukać pomocy.





Rysunek 2. Wsparcie dziecka przed podjęciem nauki szkolnej w Anglii

Źródło: Poradnik dla rodziców dziecka niepełnosprawnego *Early support. Introduction to the background information booklets*, <http://www.earlysupport.org.com> [dostęp: 18.02.2013].

Alternatywną opcją jest wsparcie finansowe, tzw. Direct Payments (czyli dodatek pielęgnacyjny), które jest przekazywane bezpośrednio rodzicom dziecka niepełnosprawnego na podstawie oceny dokonywanej przez służby socjalne i to rodzice mogą rozdysponować środki na te świadczenia, które według nich są niezbędne. Jest to umożliwienie rodzicom samodzielnego wyboru świadczeń, dzięki czemu mogą wybrać nie tylko te, które są oferowane przez władze lokalne.

Rodzice mogą również otrzymać Child Tax Credit, który jest przyznawany dla każdego dziecka niepełnosprawnego. Warunkiem jest wiek dziecka (do 16. roku życia lub do 20., jeśli się dalej uczy) oraz określone dochody. Każdy rodzic może złożyć wniosek o dowolnej porze roku, który zostanie rozpatrzony w przeciągu dwóch tygodni. Nie trzeba być osobą pracującą żeby otrzymać ten rodzaj świadczenia. Rodzice pracujący mogą dostać *extratax credit* na pokrycie różnych kosztów związanych z wychowaniem dziecka. Są to sumy do 122.50 £ na jedno dziecko lub do 210 £ na dwoje dzieci miesięcznie. Te stawki mogą ulec pomniejszeniu, jeśli rodzic dostaje od swojego pracodawcy vouchery na dzieci.

Każdy oddział Lokalnych Władz posiada w swoich strukturach wydziały odpowiedzialne za wsparcie i pomoc osobom niepełnosprawnym. Zgodnie z Usta-

wą Oświatową angielskie władze edukacyjne są zobligowane do zapewnienia bezpłatnego wsparcia dziecka niepełnosprawnego przed wiekiem obowiązku szkolnego w środowisku lokalnym<sup>13</sup>.

Dzieciom niepełnosprawnym intelektualnie oraz ze sprzężeniami w wieku przedszkolnym gmina na obowiązek zapewnić transport (oraz opiekę podczas transportu) do najbliższego przedszkola, oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej lub też dokonać zwrotu kosztów.

W Republice Czeskiej również funkcjonuje wsparcie dziecka przed podjęciem edukacji w postaci wczesnego wspomagania (*Raná péče*). Taką formę wsparcia regulują stosowne akty prawne: Ustawa o Usługach Społecznych 108/2006 Sb. oraz Rozporządzenie 508/2006<sup>14</sup>. Zgodnie z tą ustawą wczesne wspomaganie jest zaliczane do profilaktycznych usług społecznych i obejmuje dziecko niepełnosprawne lub zagrożone niepełnosprawnością oraz jego rodziców. Jest sprawowana terenowo lub ambulatoryjnie od narodzenia do 7. roku życia dziecka, które jest wyłączone z normalnych czynności lub tym zagrożone z powodu złego stanu zdrowia. Usługa ma na celu wsparcie rodziny i rozwoju dziecka z uwzględnieniem jego indywidualnych potrzeb<sup>15</sup>.

Do podstawowych czynności związanych z wczesnym wspomaganiem należą<sup>16</sup>: wychowawcze i motywacyjne (ocena możliwości i umiejętności dziecka, diagnozowanie potrzeb rodziny, specjalistyczne porady dla rodziców dziecka i dalszej rodziny, wspieranie i rozwijanie kompetencji wychowawczych rodziców, rozwijanie i kształcenie zdolności rodziców do wspierania rozwoju dziecka i umacniania rodziny, edukacja rodziców poprzez spotkania indywidualne, grupowe, seminaria, przekazywanie źródeł informacji, wybór programów i technik wspierających rozwój dziecka, udzielanie instrukcji podczas usprawniania oraz podsumowywanie zdobytych umiejętności w zakresie usprawniania dziecka w sferach poznawczej, zmysłowej, motywacyjnej i społecznej); pomoc w kontaktach ze środowiskiem społecznym (pomoc w przywracaniu kontaktów rodzinnych oraz wspieranie innych działań w zakresie integracji społecznej, wsparcie i pomoc w zakresie korzystania z powszechnie dostępnych usług i zasobów); działania terapeutyczno-społeczne (wsparcie psychologiczne poprzez słuchanie, wpieranie wymiany doświadczeń, obozy szkoleniowe dla rodzin); pomoc w realizacji praw oraz interesów rodziców (pomoc w komunikacji, rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, wsparcie działań samopomocowych rodziców, pomoc rodzicom w ubieganiu się o badanie i diagnozowanie rozwoju dziecka

<sup>13</sup> Educational Act 2011, rozdz. 1 (21), s. 1–2.

<sup>14</sup> Zakon 108/2006 o sociálních službách z 14. února 2006 r.; Vyhláška 506/2006 z 15. listopadu 2006 r., kterou se mění vyhláška Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky č. 182/1991 Sb., kterou se provádí zákon o sociálním zabezpečení a zákon České národní rady působnosti orgánů České republiky v sociálním zabezpečení, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>15</sup> Zakon 108/2006 o sociálních službách z 14. února 2006 r., § 54.

<sup>16</sup> Vyhláška 506/2006 z 15. listopadu 2006 r., § 19.

lub w innych podobnych kwestiach, pomoc w realizacji praw i uzasadnionych interesów oraz pomoc w sprawach osobistych.

Dla dzieci z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną istnieje jeszcze jedna opcja wsparcia przed podjęciem nauki szkolnej, jest to tzw. wczesna stymulacja (Program Portage). Została ona opracowana w szczególności w celu usprawniania aktywności fizycznej, intelektualnej, umiejętności społecznych, umiejętności komunikacyjnych i samoobsługowych. Instruktorem tego programu może być pedagog specjalny, psycholog. Usługi są świadczone w naturalnym środowisku dziecka – w jego domu. Spotkania odbywają się od jednego do dwóch tygodni i obejmują również wsparcie emocjonalne i porady dla rodziców.

## 5.2. Wychowanie przedszkolne

Wychowanie przedszkolne w Republice Czeskiej opiera się na współpracy rodziny z przedszkolem i wchodzi w kompetencje resortu Ministerstwa Edukacji, Młodzieży i Sportu (przedszkola), Ministerstwa Pracy Socjalnej (wczesne wspomaganie, opieka dzienna), sektora non-profit. Dotyczy ona dzieci w wieku od 3 do 6 lat i jest nieobowiązkowa. Korzysta z niej 89% społeczeństwa. Od przełomu 1989 i 1990 roku dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zaczęto włączać do oddziałów pomiędzy dzieci pełnosprawne. Oddziały przedszkolne mogą liczyć od 19 do 24 dzieci w grupie, a w momencie, kiedy są w oddziale dzieci niepełnosprawne, zakres ten zmienia się od 12 do 19 dzieci w grupie<sup>17</sup>. O przyjęciu dziecka niepełnosprawnego do przedszkola decyduje dyrektor placówki na podstawie pisemnej opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należy się wsparcie pedagogiczne, a wychowanie i nauczanie odbywa się w oparciu o indywidualny program, który jest wynikiem współpracy psychologa i pedagoga specjalnego<sup>18</sup>. Oprócz indywidualnej integracji możliwa jest również integracja grupowa poprzez specjalne oddziały w przedszkolach masowych, które są przeznaczone m.in. właśnie dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną<sup>19</sup>.

Ramowy program wychowania przedszkolnego określa podstawowe warunki i zasady instytucjonalnej edukacji dziecka z wieku przedszkolnym. Celem edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie jest jego rozwój we wszystkich sferach i nabywanie niektórych kompetencji (do nauki, komunikacji, umiejętności społecznych).

<sup>17</sup> Vyhláška MŠMT 14/2005 Sb. O předškolním vzdělávání, § 2.

<sup>18</sup> Vyhláška MŠMT 73/2006 Sb., § 6.

<sup>19</sup> Ibidem § 3.

Dla dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu głębszym i głębokim organizowane są specjalne przedszkola (mateńskie szkoły specjalne), zarówno dzienne, jak i takie, które posiadają internat, w którym dziecko może pozostawać pod opieką kadry całą dobę. Mogą być organizowane specjalne oddziały przy przedszkolach ogólnodostępnych oraz formy zajęć indywidualnych w przedszkolu masowym.

W polskim systemie dziecko niepełnosprawne intelektualnie objęte jest wychowaniem przedszkolnym w wieku od 3. roku życia do ukończenia roku szkolnego, w którym kończy 6 rok życia. Okres ten może zostać przedłużony z tytułu posiadania przez dziecko orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, nie dłużej jednak niż do 8. roku życia. Obowiązek szkolny natomiast może być odroczony do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 8 lat<sup>20</sup>.

Wśród celów wychowania przedszkolnego możemy odnaleźć: wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji; budowanie systemu wartości, w tym wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe; kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek; rozwijanie u dzieci umiejętności społecznych, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi; stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych; troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną; zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych; budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych; wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiadania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne; kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej; zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej<sup>21</sup>.

Edukacja dziecka na etapie przedszkolnym ma przygotować je do podjęcia nauki w szkole. Powinna zatem spełniać wszystkie ww. cele i wspomagać rozwój we wszystkich sferach, jak: kształtowanie umiejętności społecznych dzieci, porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych, kształtowanie czynności samoobsługowych, na-

<sup>20</sup> Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. 2009, Nr 56, poz. 458, art. 1, s. 15.

<sup>21</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, Dz.U. z 2009 r., Nr 4, poz. 17.

wyków higienicznych i kulturalnych, wdrażanie dzieci do utrzymywaniu ładu i porządku, wspomaganie rozwoju mowy dzieci, wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia, wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności fizycznej dzieci, wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych, wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem, wychowanie poprzez muzykę i śpiew, pląsy i taniec oraz różne formy plastyczne, wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych, pomaganie dzieciom w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych i w unikaniu zagrożeń, wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt, wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną, kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisanie, wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne<sup>22</sup>.

Zgodnie z rozporządzeniami z 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dzieci niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie, dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym mogą uczęszczać do przedszkoli ogólnodostępnych, integracyjnych, przedszkoli specjalnych, oddziałów specjalnych przy przedszkolach. Dla dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną przeznaczone są przedszkolna specjalne i ośrodki dla dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną oraz sprzężeniami<sup>23</sup>.

W Anglii dzieci niepełnosprawne intelektualnie mogą bezpłatnie uczęszczać do przedszkola już od 2. roku życia. Dzieje się tak w przypadku, kiedy są pod opieką Lokalnych Władz Edukacyjnych, posiadają orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, mają specjalny plan opieki medyczno-terapeutycznej, czy kiedy ich rodzice pobierają zasiłek pielęgnacyjny na dziecko<sup>24</sup>.

We wszystkich badanych krajach istnieje wsparcie dziecka niepełnosprawnego lub dziecka o dysharmonijnym rozwoju. To, co wspólne wszystkim krajom, to moment, od którego takie wsparcie jest możliwe, a mianowicie od urodzenia dziecka. Najkrócej trwa w Anglii (do 5. roku życia) najdłużej w Republice Czeskiej (do 7. roku życia), podobnie jak było w Polsce przed zmianą wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego, który obecnie jest przypisany na wiek sześciu lat. Długość trwania wczesnego wspomaganie rozwoju we wszystkich badanych krajach jest bowiem uzależniona od rozpoczęcia obowiązku edukacyjnego. Sys-

<sup>22</sup> Ibidem.

<sup>23</sup> Rozporządzenie MEN, Dz.U. z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych; Rozporządzenie MEN, Dz.U. z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach.

<sup>24</sup> <https://www.gov.uk/help-with-childcare-costs/free-childcare-and-education-for-2-to-4-year-olds> [dostęp: 17.12.2014].

tem angielski jest najbardziej klarowny i przystępny dla rodzica, któremu rodzi się dziecko niepełnosprawne. Dobrze zorganizowany system informacyjny i możliwość uzyskania wsparcia ze strony pracownika socjalnego, który wskaże możliwą ścieżkę rozwoju, dają rodzicom poczucie bezpieczeństwa. Dzięki dobrej organizacji ustawodawczej dziecku i jego rodzinie przysługuje pomoc międzyresortowa. Podobnie w Republice Czeskiej, gdzie wczesne wspomaganie podlega pod Ministerstwo Pracy i Spraw Socjalnych i ma jasno określone warunki oddziaływania. Najmniej komfortową sytuację ze względów informacyjnych, ale najbardziej komfortową ze względu na możliwości, mają polscy rodzice. Z jednej strony system informacyjny jest na tyle słaby, że rodzic gubi się w gąszczu możliwości, które z kolei nie należą do najgorszych. Dualistyczny system wczesnego wspierania (wczesne wspomaganie – wczesne interwencja) powoduje zagubienie. Z drugiej strony, jak już rodzic zorientuje się, jakie ma możliwości, to może skorzystać i z jednej, i z drugiej formy wsparcia. Sytuacja ta jest spowodowana brakiem komunikacji i współpracy na poziomie ministerialnym. Jeden i drugi resort poczuwa się do odpowiedzialności zapewnienia wsparcia, ale trudno jest o zjednoczenie tych działań w taki sposób, jak odbywa się to w Anglii, co byłoby z korzyścią nie tylko dla rodzica (który nie czuje się bardziej zagubiony niż powinien), ale również dla dziecka, które miałoby ustalony jeden tryb wsparcia bez powielania terapii. Taki system zapobiega również działaniom szkodliwym, kiedy to prowadzone są w tych dwóch formach terapie wzajemnie się wykluczające. Dzieje się tak, ponieważ nie ma przepływu informacji pomiędzy jedną a drugą formą pomocy, a rodzice, w obawie przed utratą jakiegokolwiek możliwości oddziaływań na ich dziecko, nie przyznają, z czego dziecko korzysta w ramach drugiej formy wsparcia.

Wychowanie przedszkolne, zarówno w Republice Czeskiej, jak i w Polsce, obejmuje dzieci od 3. do 6. roku życia. W Anglii dziecko niepełnosprawne może być w przedszkolu nawet od 2. roku życia, jednak zostaje krócej niż w przypadku pozostałych krajów – do 5. roku życia. We wszystkich analizowanych krajach funkcjonują zarówno przedszkola ogólnodostępne, jak i specjalne oraz centra dziennej opieki nad dzieckiem. W przypadku Polski dziecko może również być umieszczone w przedszkolu integracyjnym.





## Teoretyczne i prawne uwarunkowania edukacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie

Wszyscy ludzie mają uczyć się wszystkiego, co jest ludzkie, ponieważ są ludźmi.

Otto Lipkowski<sup>1</sup>

Społeczeństwo zdolne jest do wszelkich zmian, dzięki zmianom, jakie zachodzą w każdej osobie. Są one możliwe dzięki oddziaływaniu na osobę różnych czynników zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, do których możemy zaliczyć świadome i celowe działania ukierunkowane na jej rozwój, które związane są z zachodzącymi interakcjami pomiędzy jednostką a jej otoczeniem. Jak pisze Joanna Głodkowska, każdy kontakt z drugim człowiekiem, jego każde słowo, gest i zachowanie pozostawiają w dziecku swój ślad<sup>2</sup>. Działania ukierunkowane na kształtowanie osobowości danego człowieka znajdują się w kręgu zainteresowań zarówno jednostki, jak i różnych grup i warstw społecznych, ale również całego społeczeństwa. Trudno byłoby prowadzić rozważania na temat systemów edukacji, nie odnosząc się do wyjaśnienia istoty pojęć „edukacji” oraz „systemu edukacji”. W związku z tym, wstępem do analizy zebranego materiału badawczego, konieczne jest uściślenie terminologii związanej z badaniami.

W odniesieniu do osób niepełnosprawnych intelektualnie organizowane instytucje początkowo miały charakter opiekuńczy i głównie za ich tworzenie i prowadzenie odpowiedzialny był Kościół (w Polsce m.in. bonifratrzy, Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia Bożego). Zajmowały się one przede wszystkim opieką nad osobami słabszymi, niepełnosprawnymi, schorowanymi, obłąkanymi. Wraz z rosnącą liczbą zakładów opiekuńczych dla niepełnosprawnych intelektualnie, powstałych w XVIII wieku, zaistniała potrzeba określenia podstaw

---

<sup>1</sup> O. LIPKOWSKI: *Pedagogika...*, s. 52.

<sup>2</sup> J. GŁODKOWSKA: *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości, zmienności w pedagogice specjalnej*. Kraków-Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012, s. 24.

prawnych opieki nad dzieckiem. Wiek XIX to okres, który cechowały trudności z upowszechnieniem szkoły elementarnej, jak również ujawnianie zróżnicowanych form życia dzieci w środowisku, co spowodowało dostrzeżenie potrzeby organizowania kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo<sup>3</sup>. Ma to swoje źródło również w bardziej prozaicznych i przyziemnych pobudkach, u podstaw których leżą ekonomiczne uwarunkowania edukacji niepełnosprawnych intelektualnie. Dostrzeżony potencjał, jaki tkwi w wyuczalności tych osób do wykonywania danej czynności, konkretnego działania, prostej pracy, czyni je atrakcyjnymi pod kątem rozwoju całych społeczeństw. Budowanie kapitału ludzkiego poprzez przygotowywanie ich do podejmowania pracy sprawia, że mogą stać się zamiast niepotrzebni i izolowani, raczej pożądanymi i użytecznymi społecznie. Dlatego też ważna jest właściwa edukacja, która będzie w stanie doprowadzić do takiej sytuacji, aby wzrosła ich wartość nie tylko osobista, ale również społeczna i ekonomiczna. To z kolei jest zjawiskiem pożądanym społecznie, które przyczynia się do budowania omawianego kapitału. Dbanie o edukację dzieci pełnosprawnych to zapewnienie rozwoju danego kraju i odpowiedniej jakości ich życia i to samo dotyczy osób z niepełnosprawnością, w tym z niepełnosprawnością intelektualną.

Definicje, jakie odnajdujemy w literaturze fachowej, w encyklopediach, słownikach czy leksykonach, pokazują różnorodność podejścia do terminu „edukacja”, ukazując jego węższy lub szerszy zakres. Niejednoznaczne rozumienie pojęcia „edukacji”, zarówno w ujęciu językowym, społeczno-obywatelskim, jak i naukowym, jako dział pedagogiki, wymieniając wychowanie, kształcenie, nauczanie (proces lekcyjny) jako elementarne obszary edukacji, ukazane jest w *Brockhaus Enzyklopädie*. Zrozumienie tego pojęcia jest uwarunkowane historycznym rozpatrywaniem teoretyczno-naukowych idei, w wyniku czego one powstają i jakie funkcje są im przypisane<sup>4</sup>. Edukacja odgrywa znaczącą rolę w tworzeniu kapitału ludzkiego, a zdobywana w toku edukacji wiedza stanowi siłę napędową cywilizacji<sup>5</sup>. Edukacja (łac. „educare” – „wychowywać”, „kształcić”) rozumiana jest jako:

ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych), czyniąc z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, „zadomowioną” w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji [...] podobnie jak w przypadku poprzedniej definicji jako składowe edukacji zaliczane są pojęcia nauczania, wychowania i kształcenia<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> J. WYCZESANY: *Pedagogika upośledzonych...*, s. 63–64.

<sup>4</sup> *Brockhaus: Die Enzyklopädie in 24 Bänden, zwanzigste Auflage*. VI Band. Leipzig–Mannheim, Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 1977, s. 583–585.

<sup>5</sup> G. BACKER: *Znaczenie Kapitału Ludzkiego*. „Społeczeństwo” 1977, nr 1–2.

<sup>6</sup> *Pedagogika. Leksykon PWN*. Red. B. MILERSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, PWN, 2000, s. 54.

Również w nowym słowniku pedagogicznym, który zwraca uwagę na nieprecyzyjność terminu „edukacja” w odniesieniu do wykształcenia czy wychowania, upowszechnia się stosowanie szerokiego znaczenia tego terminu jako ogółu procesów oświatowo-wychowawczych obejmujących kształcenie, wychowanie oraz szeroko pojętą oświatę<sup>7</sup>. Ta z kolei rozumiana jest jako stan i proces upowszechniania wykształcenia i kultury poprzez działalność nie tylko szkolnictwa, ale również innych instytucji pozaszkolnych<sup>8</sup>, i stanowi kulturalną więź narodu opartą na jego historii i świadomym dążeniu do przyszłości<sup>9</sup>. Wychowanie jako składowa edukacji to:

oddziaływanie na czyjąś osobowość, jej formowanie, zmienianie i kształtowanie. Wyzwalanie w drugiej osobie bądź grupie społecznej pożądanych stanów, jako rozwój, samorealizacja czy wzrost samoświadomości [...] <sup>10</sup>. Nauczanie rozumiane jest jako planowa praca nauczyciela z uczniami, umożliwiająca im zdobywanie wiadomości, umiejętności, nawyków oraz rozwijanie osobowości<sup>11</sup>.

Kształcenie natomiast to ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury, a zarazem uczestnictwo w ich przekształcaniu, jak również możliwie wszechstronny rozwój sprawności fizycznej i umysłowej, zainteresowań i zdolności, a także wyrobienie odpowiednich postaw i przekonań<sup>12</sup>. Kształcenie specjalne, jakie jest przedmiotem niniejszej publikacji, w myśl definicji UNESCO jest systemem elastycznym ułatwień wychowawczych stosowanych wobec uczniów mających różnego rodzaju i stopnia trudności w nauce, spowodowane czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi, zaburzeniami fizycznymi bądź psychicznymi<sup>13</sup>. Podstawą metodologiczną analizy funkcjonowania szkolnictwa w danym kraju oraz badania jego efektywności jest traktowanie szkolnictwa jako podsystemu społecznego. Najogólniej rozumiejąc, system jest to układ elementów powiązanych ze sobą pod względem organizacyjnym i funkcjonalnym. System, czyli układ elementów spełniających określone warunki:

- organizacja elementów pozwala im na pozostawanie w określonych związkach i zależnościach;

<sup>7</sup> W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie. „ŻAK”, 2001, s. 87–88.

<sup>8</sup> *Pedagogika. Leksykon...*, s. 141–142.

<sup>9</sup> *Leksykon PWN*. Red. A. KARWOWSKI. Warszawa, PWN, 1972, s. 842.

<sup>10</sup> *Pedagogika. Leksykon...*, s. 274.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 130.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 106.

<sup>13</sup> A. HULEK: *Współczesne kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*. „Studia Pedagogiczne”, t. XL, 1979, s. 9.

- każdy z tych elementów ma do spełnienia określoną funkcję, przyczyniając się tym samym do wykonywania przez system jako całość określonej funkcji<sup>14</sup>.

Warunkiem poprawnie funkcjonującego systemu edukacji jest odpowiednio stworzona struktura prawna regulująca cały system. Na kształt tej struktury wpływa wiele czynników, których upatrywać możemy w drodze rozwoju poszczególnych zapisów prawnych, zmieniających się postaw w stosunku do osób niepełnosprawnych, tendencji w badaniach naukowych, które implikują kierunek zmian. Obecnie duże znaczenie ma również fakt przynależności poszczególnych krajów do Unii Europejskiej, która stara się prowadzić w miarę ujednoliconą politykę, również jeśli chodzi o gałąź, jaką jest edukacja. Liczne raporty świadczą o zainteresowaniu sprawami opieki, wsparcia, edukacji, wyrównywania szans oraz zatrudniania osób niepełnosprawnych. Coraz częstsze spotkania samych osób niepełnosprawnych oraz podejmowane przez nich dyskusje nad poprawą swojej sytuacji skłaniają do prac związanych z wprowadzaniem zmian wskazywanych przez środowisko niepełnosprawnych osób, jak również środowisko naukowców, którzy zajmują się badaniem sytuacji osób niepełnosprawnych.

Szerzej sprawami osób niepełnosprawnych Unia Europejska zaczęła interesować się w latach 80., kiedy to powstały pierwsze programy skierowane na profilaktykę wykluczenia tej grupy z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym<sup>15</sup>.

Patrząc na kolejne rezolucje dotyczące osób niepełnosprawnych, można dostrzec, jak bardzo zmienił się wizerunek osoby niepełnosprawnej w ciągu 35 lat. Począwszy od pierwszych, gdzie mówiono o „readaptacji” czy też „reintegracji” osób niepełnosprawnych, skończywszy na dzisiejszych, w których mowa jest o pełnej integracji tej grupy osób we wszystkich dziedzinach życia i respektowaniu ich praw, tak jak respektuje się prawa pozostałych członków społeczeństwa<sup>16</sup>.

Dokumenty unijne, w których odnaleźć możemy zapisy mówiące o zainteresowaniu sprawami osób niepełnosprawnych, to m.in.:

- Rezolucja dotycząca wspólnej polityki w sprawie rehabilitacji osób niepełnosprawnych z 1984 roku;
- Zalecenie nr R (92)6 Komitetu Ministrów w sprawie spójnej polityki wobec osób z niepełnosprawnością z 1992 roku;
- Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych z 1993 roku;
- Traktat Amsterdamski z 1999 roku;
- Deklaracja Madrycka z 2003 roku.

---

<sup>14</sup> M. PĘCHERSKI: *Problemy i perspektywy rozwoju szkolnictwa w Polsce Ludowej*. Warszawa, Książka i Wiedza, 1973, s. 25.

<sup>15</sup> M. PIASECKI, M. STĘPNIAK: *Osoby z niepełnosprawnością w Unii Europejskiej. Szanse i zagrożenia*. Lublin, Norbertinum, Fundacja Fuga Mundi, 2003, s. 9.

<sup>16</sup> K. KUROWSKI: *Regulacje Unii Europejskiej*. Biuletyn „Euro-niepełno-sprawni” nr 1/2009.

Polityka unijna za jeden z priorytetów stawia sobie równość jej członków i poszanowanie prawa każdego z osobna. Dzięki licznym programom szanse edukacyjne osób niepełnosprawnych rosną i zwiększają ich możliwości na normalizację i podwyższanie jakości ich życia. Jeden z pierwszych programów, który się do tego przyczynił, był Europejski Fundusz Społeczny (EFS). Początkowo przeznaczony był m.in. na szkolenia oraz dostosowanie miejsc pracy na potrzeby osób niepełnosprawnych, następnie w jego obrębie działał program Equal, który głównie skupiał się na wyrównywaniu szans edukacyjnych. Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego również w jednym ze swych działań zakłada wprowadzanie programów edukacyjnych dla osób marginalizowanych<sup>17</sup>, czyli również dla niepełnosprawnych intelektualnie. Strategia wobec osób niepełnosprawnych obejmuje wiele dziedzin, ale działania są podejmowane również w zakresie edukacji i wyrównywania szans edukacyjnych tych osób, których start i osiągnięcie sukcesu jest utrudnione. Niższy poziom wykształcenia osób niepełnosprawnych w stosunku do osób pełnosprawnych oraz poszanowanie ich praw i chęć równego traktowania przyczyniają się do tendencji, jaka panuje w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej. Skierowana jest w stronę pełnej integracji edukacyjnej, czyli włączenia uczniów niepełnosprawnych do kształcenia, jakie odbywaliby ci uczniowie, gdyby nie fakt, że są niepełnosprawni. Takie dążenie do integracji/inkluzji może być trudne w niektórych przypadkach, jakim jest chociażby edukacja dziecka z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Edukacja tych uczniów wymaga spełnienia odpowiednich warunków. Nie zawsze placówki ogólnodostępne, integracyjne są w stanie sprostać potrzebom tej grupy uczniów, które często są bardzo specyficzne i wymagają odpowiedniego przygotowania zarówno personalnego (w postaci dobrze przygotowanej kadry), jak i dydaktycznego (zastosowanie odpowiednich metod pracy, pomocy dydaktycznych itp.).

Mimo istniejących unijnych dyrektyw pomiędzy państwami wciąż istnieje wiele różnic w podejściu do problematyki edukacji osób niepełnosprawnych. Widoczne jest to m.in. w zapisach prawnych regulujących system edukacji. W Polsce, jak i Republice Czeskiej, podstawowe prawo do edukacji zawarte jest w konstytucji. W czeskiej konstytucji znajduje się ono w integralnej części konstytucji, jaką stanowi Karta Podstawowych Praw i Wolności. Anglia nie posiada konstytucji formalnej (spisanej), konstytucja istnieje jedynie w znaczeniu materialnym w postaci instytucji, zasad, aktów prawnych, które stanowią ustrój państwa i regulują jego funkcjonowanie. Fundament porządku konstytucyjnego i gwarancję wolności obywatelskich stanowi Wielka Karta Swobód. Jednak prawo do edukacji gwarantuje dopiero osobny dokument, jakim jest Educational Act. Tabela 5 zawiera zestawienie zapisów świadczących o prawie do edukacji w poszczególnych krajach.

<sup>17</sup> B. SZLIZ: *Osoby niepełnosprawne w Unii Europejskiej – sytuacja i perspektywy*. „Seminare. Poszukiwania naukowe” nr 24 (2007), s. 336.

Tabela 5. Prawo do edukacji zapisane w aktach prawnych wybranych krajów

Prawo do edukacji		
Polska	Republika Czeska	Anglia
Art. 70 Konstytucji RP „Každy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa”.	Konstytucja RCz Art. 33 Karty Podstawowych Praw i Swobód „Každy ma prawo do nauki. Uczęszczanie do szkoły jest obowiązkowe do wieku określonego przez ustawę”.	Educational Act „Každy dziecko ma prawo do bycia edukowanym razem ze swoim rówieśnikiem z sąsiedztwa”.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie aktów prawnych.

W Polsce kształcenie dziecka niepełnosprawnego opiera się na Art. 70 Konstytucji RP, Ustawie o Systemie Oświaty z dnia 7 września 1991 roku, w tym aktach wykonawczych do tej ustawy w postaci rozporządzeń oraz Ustawie z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego wraz z Rozporządzeniem MEN z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonej umysłowo. Tak, jak w Konstytucji RP czytamy, iż „každy ma prawo do nauki”<sup>18</sup>, tak ustawa mówi, iż oświata w Rzeczypospolitej Polskiej to wspólne dobro całego społeczeństwa. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności<sup>19</sup>. W artykule 1 niniejszej ustawy czytamy, że w Polsce w ramach kształcenia m.in. dostosowuje się treści, metody i organizację nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej; daje możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami; zapewnia opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwienie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych; zapewnia się opiekę uczniom w trudnej sytuacji materialnej i życiowej.

Do najważniejszych aktów wykonawczych ustawy należą:

- Zarządzenie MEN nr 15 z dnia 15 maja 1993 r. w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej, Dz.U. MEN Nr 6, poz. 19;

<sup>18</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej, art. 70.

<sup>19</sup> <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=18-08-2010&qplikid=1> [dostęp: 27.07.2011].



- Zarządzenie MEN nr 29 z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego, Dz.U. Nr 9, poz. 36;
- Rozporządzenie MEN z dnia 21 lutego 1994 r. w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych, Dz.U. Nr 41, poz. 156;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, Dz.U. Nr 199, poz. 2046<sup>20</sup>;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Dz.U. Nr 19, poz. 167;
- Rozporządzenie MEN z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz.U. z 2013 r. Nr 228, poz. 199;
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach;
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach, Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1489 z późniejszymi zmianami z 28 sierpnia 2012 r.<sup>21</sup>;
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1490 z późniejszymi zmianami z 28 sierpnia 2012 r.;
- Rozporządzenie MEN z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobów organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, Dz.U. z 2013, poz. 529.
- Karta nauczyciela;

<sup>20</sup> Jednolity tekst rozporządzenia ukazał się 18 grudnia 2013 roku w załączniku do obwieszczenia Ministra Edukacji Narodowej (poz. 392).

<sup>21</sup> Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2011 roku z zastrzeżeniem § 2 ust. 4, który wszedł w życie 1 września 2012 roku. Paragraf ten mówi: „W szkołach ogólnodostępnych nie organizuje się oddziałów specjalnych dla dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym”.



- Ustawa MEN z dnia 23 sierpnia 2001 r. Dz.U. Nr 111, poz. 1194 – tzw. „Ustawa czyszcząca” do Ustawy o Systemie Oświaty z 7 września 1991 r., na mocy której organizowana jest pomoc w postaci wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, które ma na celu stymulowanie jego rozwoju psychofizycznego od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole<sup>22</sup>.

Dyskusje oświatowe opatrzone są zazwyczaj mniej lub bardziej ambitnymi reformami całego systemu szkolnego bądź też jakiegoś jego wycinka lub wycinaków<sup>23</sup>. W Polsce wraz z reformą edukacji z 1991 roku dzieci niepełnosprawne intelektualnie mogą uczęszczać do każdego typu szkoły, zarówno specjalnej, integracyjnej, jak i ogólnodostępnej. Ustawa o Systemie Oświaty gwarantuje dzieciom niepełnosprawnym intelektualnie możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, jak również opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwienie zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych<sup>24</sup>. Dzieci niepełnosprawne intelektualnie w stopniu głębokim w Polsce zostały objęte edukacją stosunkowo niedawno, wraz z wejściem w życie 30 stycznia 1997 roku rozporządzenia MEN dotyczącego organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Przez wiele lat osobami z taką niepełnosprawnością zajmował się resort zdrowia i opieki społecznej, co oznaczało dla nich ograniczenie działalności ze strony państwa do zapewnienia im ochrony zdrowotnej oraz opieki, najczęściej w domach pomocy społecznej. Dzięki temu rozporządzeniu, które regulowało zasady prowadzenia zajęć edukacyjnych dla tych dzieci, zyskały one prawo do edukacji.

Obowiązkiem szkolnym objęte są wszystkie dzieci w wieku od 6<sup>25</sup> do 18 lat. W przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wychowaniem przedszkolnym może być objęte dziecko w wieku powyżej

---

<sup>22</sup> Art. 71b, ust. 2a. Warto również zaznaczyć, iż w Polsce mamy dwa rodzaje działań mających na celu wspomaganie rozwoju małego dziecka niepełnosprawnego lub zagrożonego niepełnosprawnością. Wczesna interwencja to działanie, które ma na celu wczesne rozpoznanie zaburzeń oraz podjęcie działań zapobiegawczych. Wczesna interwencja podlega pod resort zdrowia i jest regulowana na mocy Ustawy z dnia 19 sierpnia 1994 roku o ochronie zdrowia psychicznego Dz.U. Nr 111, poz. 535 z późn. zm. Natomiast wczesne wspomaganie podlega pod Ministerstwo Edukacji Narodowej i ma na celu wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka w celu wyrównywania szans i zapobieganie ewentualnym trudnościom w procesie edukacji w przyszłości. Wczesna interwencja wymaga skierowania od lekarza, a wczesne wspomaganie opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Oba te działania przeznaczone są dla dzieci w wieku od 0 do 6 lat, o czym dokładnie była mowa w poprzednim rozdziale.

<sup>23</sup> C. KUPISIEWICZ: *Szkolnictwo w procesie przebudowy*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 1995, s. 7.

<sup>24</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o Systemie Oświaty, Dz.U. z 2004 r., Nr 256, poz. 329, z późn. zm.

<sup>25</sup> O posłaniu dziecka do szkoły w wieku 6 lat w roku szkolnym 2012/2013 decydowali rodzice.

6 lat, nie dłużej jednak niż do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 10 lat. Obowiązek szkolny tych dzieci może być odroczony do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 10 lat<sup>26</sup>. Obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 6 lat oraz trwa do ukończenia gimnazjum, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18 roku życia<sup>27</sup>. Realizacja obowiązku szkolnego dziecka z niepełnosprawnością intelektualną powinna być poprzedzona trzypoziomowym systemem przygotowującym dziecko do podjęcia nauki szkolnej:

- wczesne wspomaganie rozwoju;
- wychowanie przedszkolne zapewniające dalsze wspomaganie rozwoju oraz kompleksową diagnozę możliwości rozwojowych dziecka;
- obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne<sup>28</sup>.

Obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne zostało w Polsce wprowadzone od 1 września 2011 roku. Dziecko posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego rozpoczyna ten obowiązek z początkiem roku poprzedzającego rozpoczęcie nauki w szkole<sup>29</sup>. Za umożliwienie odbycia obowiązku przygotowania przedszkolnego odpowiadają gminy. Każdy uczeń z niepełnosprawnością intelektualną powinien posiadać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego/zajęć rewalidacyjno-wychowawczych/nauczania indywidualnego. Dzięki niemu może liczyć na odpowiedni rodzaj wsparcia.

System szkolnictwa specjalnego w Anglii jest integralną częścią całego systemu Wielkiej Brytanii. Jest on w dużej mierze taki sam we wszystkich czterech krajach wchodzących w skład Wielkiej Brytanii. To na polu Zjednoczonego Królestwa podejmowane są debaty na temat wspólnych kierunków polityki oświatowej, jej celów, sposobu finansowania, podstawy programowej czy prowadzenia badań naukowych. Nad pracami edukacyjnymi oraz funkcjonowaniem edukacji czuwa Inspektorat Królewski. W 1992 roku Królewski Inspektorat został całkowicie przeorganizowany, a jego rozmiar zredukowany. Inspektorat stał się całkowicie niezależny od Departamentu Edukacji i Rządu, a Inspektorzy stali się znani pod określeniem OFSTED (Office for Standards in Education)<sup>30</sup>. Każda szkoła jest poddawana kontroli Inspektoratu raz na trzy lata, a jej wyniki są udostępnione publicznie.

<sup>26</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. ..., art. 14, ust. 1a.

<sup>27</sup> Ibidem, art. 15, ust. 2.

<sup>28</sup> E. DYDUCH: *System kształcenia specjalnego dzieci, młodzieży i dorosłych osób niepełnosprawnych z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*. Red. K. BOBIŃSKA, T. PIETRAS, P. GAŁECKI. Wrocław, Continuo, 2012, s. 596.

<sup>29</sup> Ustawa o Systemie Oświaty ze zmianami z 19 marca 2009 r., Dz.U. Nr 56, poz. 458.

<sup>30</sup> Ibidem.

Władza administracyjna szkolnictwa w Anglii, podobnie jak w przypadku pozostałych krajów, jest zdecentralizowana, co powoduje, iż obowiązek zarządzania oraz odpowiedzialność za funkcjonowanie szkolnictwa rozkłada się pomiędzy organy centralne a Lokalne Władze Edukacyjne istniejące w poszczególnych dystryktach. Obowiązek szkolny dotyczy wszystkich dzieci w wieku od 4–5 lat (przed tym okresem jest nieobowiązkowa edukacja przedszkolna) do 16. roku życia. Jednak obecnie w Anglii obowiązek ten został wydłużony – zgodnie z aktem z 2008 roku – w 2013 roku do 17. roku życia, a w 2015 do 18. roku życia<sup>31</sup>. Dzieci z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną mogą mieć wydłużony wiek szkolny do 19. roku życia i podobnie jak w Polsce większość z nich do tego właśnie wieku pozostaje w szkole.

W Anglii, podobnie jak w Polsce, o sprawach dotyczących edukacji decyduje Ministerstwo Edukacji (Department for Education). Do najważniejszych aktów prawnych, stanowiących istotę kształcenia również dzieci niepełnosprawnych, należą: National Curriculum, Warnock Report, Educational Act, White Paper, Green Paper, Special Educational Need Code of Practice.

Zgodnie z Educational Act odpowiedzialność za identyfikację i bezpieczeństwo dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pozostawiona została w rękach Lokalnych Władz Edukacyjnych (LEA – Local Education Authorities)<sup>32</sup>, obecnie reprezentowanych przez Dyrektora ds. Usług dla Dzieci. Do 1944 roku dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi były kategoryzowane jedynie poprzez nazewnictwo medyczne. Wiele dzieci było rozpatrywanych jako niewyuczalne i etykietowanych jako niedostosowane czy anormalne, otrzymujące specjalne podejście edukacyjne w systemie kształcenia segregacyjnego. Zmianę przyniósł dopiero Warnock Report, który w 1978 roku zainicjował integrację dzieci niepełnosprawnych poprzez danie im możliwości odbywania edukacji przy podobnych programach edukacyjnych, zmodyfikowanych jedynie do możliwości ucznia z daną dysfunkcją.

Istotna jest również rola rodziców mających prawo do konsultacji w sprawie podejmowanych decyzji, dotyczących specjalnych potrzeb edukacyjnych ich dzieci, jak również wyboru wsparcia zgodnego z potrzebami dziecka<sup>33</sup>.

Ustawa z 1981 roku nakłada obowiązek identyfikowania i diagnozowania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na Lokalne Władze<sup>34</sup>. Jeśli władze edukacyjne uważają, że dziecko powinno pobierać świadczenia w postaci edukacji w szkole specjalnej, powinny wystosować formalne orzeczenie dotyczące specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz podjąć działania, które wyjdą naprze-

<sup>31</sup> Education and Skills Act 2008. Office of Public Sector Information.

<sup>32</sup> D. LAWTON, P. GORDON: *Dictionary of education*. Sevenoaks, Hodder & Stoughton, 1998, s. 168.

<sup>33</sup> Ibidem.

<sup>34</sup> *Inclusive Education at Work, Students with Disabilities In Mainstream Schools*. Organisation for Economic co-operation and Development, OECD, 1999, s. 211.

ciw ich sprostaniu. Rodzice mają zagwarantowane prawo do odwołania się od tego orzeczenia. Wszędzie tam, gdzie jest to możliwe, dzieci z SPE są edukowane w zwykłych szkołach, jeśli tego życzą sobie rodzice dziecka i jeśli jest to zgodne z potrzebami danego dziecka, by mogło odebrać należytą edukację<sup>35</sup>. To rodzice decydują, do której szkoły ich dziecko ma uczęszczać, jednak niezbędna jest odpowiednia diagnostyka, która kwalifikuje dziecko do odpowiedniego rodzaju wsparcia, prowadzona przez Lokalne Władze, przydzielając dziecku orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych lub tzw. School Action czy School Action Plus<sup>36</sup>. Ponieważ oświata w Anglii jest zdecentralizowana, sytuacja dzieci niepełnosprawnych intelektualnie bywa zróżnicowana ze względu na miejsce zamieszkania. Istnieją takie hrabstwa, w których panuje silna polityka inkluzyjna, dlatego też bardzo trudno rodzicom uzyskać orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Władze lokalne wolą umieszczać te dzieci w szkołach masowych z zapewnieniem dodatkowego wsparcia School Action Plus.

Zielona Karta (Green Paper – Wsparcie i aspiracje) prezentuje nowe podejście do sprawy specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz niepełnosprawności. Projekt zmian poddany konsultacji publicznej od marca do czerwca 2011 roku można znaleźć na stronach Departamentu Edukacji. Projekt został wprowadzony do realizacji we wrześniu 2011 roku, a po okresie pierwszego roku poczyniono odpowiednie zmiany legislacyjne nawiązujące do projektu. Dokument ten przewiduje radykalne zmiany w systemie tak, aby uzyskiwać lepsze efekty rozwoju wśród młodych ludzi (nowe podejście w identyfikowaniu SPE oraz zindywidualizowany proces oceny i planu opieki, edukacji i zdrowia), zwiększać poczucie wartości rodziców poprzez danie im większej kontroli nad sytuacją ich dzieci (oferta osiągalnych lokalnie służb wsparcia, budżet personalny dla rodziców do 2014 roku), wspierać profesjonalistów pierwszej linii oraz lokalnej społeczności (danie rodzicom prawdziwej możliwości dokonywania wyboru szkoły dla dziecka, zwiększenie niezależności w dokonywaniu oceny i diagnozy dziecka z SPE). To rodzice powinni być sercem podejmowanych decyzji związanych ze wsparciem dziecka i powinni czuć pewność, że należyte wsparcie zostanie im udzielone. Powinno zostać to osiągnięte poprzez przekazanie na ręce wszystkich rodziców posiadających dzieci z SPE wspomnianego wcześniej „personal budget”, wspomaganie rodziców przez dobrze przeszkolonych pracowników społecznych, którzy pomogą w wyborze właściwej ścieżki wsparcia dla ich dziecka, przekazanie rodzicom dzieci z orzeczeniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych możliwości wyrażenia preferencji co do wyboru szkoły dla ich dziecka spośród

<sup>35</sup> *Education. Aspects of Britain*. London, HMSO, 1993, s. 19.

<sup>36</sup> School Action to forma wsparcia udzielana dzieciom, u których dostrzeżono trudności edukacyjne, polegająca na pomocy w postaci dodatkowego nauczyciela, specjalnych metod, pomocy dydaktycznych. School Action Plus to forma wsparcia przydzielana dziecku, u którego School Action okazało się niewystarczające. Przydziela się wtedy dodatkowe terapie (np. logopedyczną, zajęciową itp.).

każdej ogólnodostępnej czy specjalnej szkoły (włączając akademie i szkoły niezależne<sup>37</sup>)<sup>38</sup>.

Akt z 1993 roku jest oparty na White Paper (z 1992 roku). Wraz z nim zostały obalone Urząd Narodowego Programu oraz Urząd Egzaminacyjno-Oceniający, które zastąpiono organem ds. programu i oceny szkoły (School Curriculum and Assessment Authority)<sup>39</sup>. Tworzony obecnie Green Paper wychodzi naprzeciw narzekaniom rodziców dzieci z niepełnosprawnościami, które posiadają specjalne potrzeby edukacyjne. Rodzice czują się pozbawieni kompleksowego wsparcia ze strony państwa – kompleksowego, czyli łączącego pracę różnych resortów. Uważają, że system edukacji jest biurokratyczny i nieodpowiadający potrzebom dzieci i przede wszystkim zmusza ich dzieci do bycia nieustannie ocenianymi, w zależności o jaką pomoc i z jakiego resortu rodzic się stara. Stąd też Ministerstwo Edukacji chce zapewnić dzieciom oraz ich rodzinom możliwość korzystania z ulepszanego systemu, który będzie przede wszystkim **jednym** systemem łączącym w sobie działania różnych resortów (tzw. One plan). Ta zmiana spowoduje, że zarówno system opieki zdrowotnej, jak i wczesnej edukacji i opieki będą dostępne dla każdego dziecka. Sprawí również, że dziecko zostanie poddane diagnozie i ocenie tylko raz i będzie ona ważna niezależnie od resortu, do jakiego się uda.

Green Paper prezentuje nowe podejście do specjalnych potrzeb edukacyjnych na wczesnym etapie edukacji jako wyzwanie dla kultury, która nie jest tolerancyjna dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, tak aby zwiększyć możliwości odniesienia sukcesu przez dzieci niepełnosprawne. Zapewnia wprowadzenie do 2014 roku „Nowego Planu” edukacji, ochrony zdrowia i opieki społecznej, który tak jak dotychczasowe orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ustawowo zagwarantuje kompleksowe świadczenie usług na poziomie lokalnym, przeniesienie większej siły na możliwości profesjonalistów lokalnych pracujących z dzieckiem poprzez zmniejszenie biurokracji tak, aby dać im możliwości szybkiej oceny i działań innowacyjnych, ustalenie jasnego, klarownego systemu, dzięki któremu będzie ułatwiona współpraca pomiędzy specjalistami i wolontariuszami z różnych resortów. Jedną z ciekawszych zmian, jaka się pojawiła wraz z Green Paper, jest zmiana tendencji w edukacji specjalnej. Dotychczasowe parcie na integrację i inkluzję zostaje zastąpione bardziej neutralnym i rozsądnym podejściem. Czytamy tam również: „Będziemy tak-

<sup>37</sup> Szkoły niezależne istnieją od jesieni 2011 roku, są to szkoły powstałe w wyniku koalicji konserwatywno-liberalnej po wyborach w 2010 roku. Mogą być zakładane przez rodziców, nauczycieli, organizacje charytatywne, firmy. Są rozszerzeniem istniejących akademii, z tym wyjątkiem, że nie są kontrolowane przez Lokalne Władze Edukacyjne. Dotacja na jednego ucznia jest taka sama jak w innych szkołach ogólnodostępnych lokalnie.

<sup>38</sup> *Support and aspiration: New approach to special educational needs and disability. A consultation.* UK Department for Education, March 2011, <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/g/green%20paper%20presentation.pdf> [dostęp: 20.02.2013].

<sup>39</sup> Ibidem, s. 78.

że zapobiegać niepotrzebnemu zamykaniu szkół specjalnych, dając możliwość przejścia ich przez rodziców lub grupy społeczne<sup>40</sup>.

Takie podejście jest czymś nowym w polityce edukacyjnej skierowanej do dzieci niepełnosprawnych. Silne tendencje europejskie dążące do inkluzji za wszelką cenę, tutaj zaczynają ustępować miejsca zapewnieniu dziecku należytego środowiska, które będzie w stanie sprostać jego oczekiwaniom i które będzie dla niego najbardziej odpowiednie, nawet jeżeli będzie to środowisko szkoły specjalnej, uważane za izolujące.

Podobnie jak w Polsce i Anglii, również w Republice Czeskiej wszystkie dzieci objęte są obowiązkiem szkolnym, niezależnie od tego, jaką posiadają niepełnosprawność oraz jej stopień. Obowiązek szkolny obejmuje wszystkie dzieci od 6. roku życia i trwa 9 lat<sup>41</sup>. Szkoła podstawowa dzieli się na dwa etapy: klasy 1–5 oraz 6–9 i trwa 9 lat. Dla uczniów niepełnosprawnych etap szkoły podstawowej może być wydłużony o rok<sup>42</sup>. Szkoła średnia trwa 3 lub 4 lata. W przypadku niepełnosprawności intelektualnej obowiązek szkolny może być przedłużony do 20. roku życia lub w przypadku głębokiej niepełnosprawności nawet do 26. roku życia<sup>43</sup>.

Lata 90. XX wieku (jeszcze w czasach Czechosłowacji) przynoszą pierwsze głosy sprzeciwu wobec segregacyjnej formy edukacji uczniów niepełnosprawnych, na rzecz włączania ich do szkół masowych. Po czterdziestu latach bezkompromisowego szkolnictwa segregacyjnego jest to sytuacja, która wymaga wielu przemyśleń i przygotowania zarówno w obrębie: legislatywy, zwiększenia kompetencji nauczycieli ogólnych, zmiany klimatu szkoły, jak i rozpowszechnienia informacji na temat uczniów niepełnosprawnych w społeczeństwie oraz w obrębie szkoły wśród uczniów i nauczycieli<sup>44</sup>. W ostatnich dwóch dziesięcioleciach w Republice Czeskiej doszło do wielu zmian w edukacji dziecka niepełnosprawnego, które w dużym stopniu polegają na założeniu, aby integrować jak największą liczbę uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych, a tym samym dążyć do modelu integracyjnego/inkluzyjnego<sup>45</sup>. Kształcenie specjalne w Republice Czeskiej odbywa się na mocy Dekretu 73 z 2005 roku.

Do najważniejszych aktów prawnych, oprócz konstytucji czeskiej, regulujących edukację dzieci niepełnosprawnych należą:

<sup>40</sup> SEND Green Paper, § 7.

<sup>41</sup> Zákon nr 561/2004 Úř., o předškolním, středním, vyšším odborném a jiných vysokých škol.

<sup>42</sup> Ibidem.

<sup>43</sup> § 36, § 55 odst. 1, 2 zákona č. 561/2004 Sb., zákon č. 158/2006 Sb. změna § 55 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb.

<sup>44</sup> E. ZEŽULKOVÁ, P. FRANIOK, R. KOVÁŘOVÁ, M. KALEJA: *Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské Univerzitě v Ostravě*. Ostrava, Wydawnictwo Uniwersytetu Ostrawskiego, 2012, s. 27.

<sup>45</sup> M. VITKOVÁ: *Realizace inkluzivní edukace*. V: *Základy inkluzivní pedagogiky*. Red. V. LECHTA. Praha, Portal, 2010, s. 169.



- Zákon nr 561/2004 Úř., o předškolním, středním, vyšším odborném a jiných vysokých škol (zákon školy) (Ustawa nr 561/2004 Dz.U. w sprawie kształcenia przedszkolnego, średniego, wyższego i zawodowego i innego [Ustawa szkolna – tłum. M.B.]);
- Zákon č. 563/2004 Úř. na pedagogických pracovníků o revizi některých ustanovení (Ustawa nr 563/2004 Dz.U. w sprawie pracowników pedagogicznych odnośnie zmiany niektórych przepisów – tłum. M.B.);

oraz szereg rozporządzeń do ww. ustaw:

- Vyhláška 147, ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a student se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných;
- Vyhláška 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních;
- Vyhláška č. 454/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Mimo iż Republika Czeska podąża za światowymi tendencjami i zauważalny jest tam trend integracyjny/inkluzyjny, to w przypadku edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną głębszą i głęboką realizowane są specjalne programy w szkołach specjalnych, w których jest odpowiednio przeszkolona kadra pedagogów specjalnych<sup>46</sup>.

Szkoły specjalne realizują podstawę programową dla uczniów z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym lub głębokim i niepełnosprawnością sprzężoną<sup>47</sup>. Mimo iż szkoły te, zgodnie z ustawą z 2005 roku, nadal opierają się na podstawach programowych dla określonych szkół specjalnych, to nie mają naznaczającego dla otoczenia przymiotnika „specjalna” w swojej nazwie. Jest to z jednej strony dobre rozwiązanie z przyczyn antydyskryminacyjnych i przeciwdziałających naznaczeniu społecznemu uczniów, jednak jak wskazują dyrektorzy tych placówek, wiąże się to również z niższymi dotacjami.

Aby dziecko mogło uczęszczać do szkoły specjalnej, wymagana jest rekomendacja odpowiednich do tego organów doradczych (poradnia psychologiczno-pedagogiczna, centrum pedagogiczne) oraz zgoda rodziców. W Republice Czeskiej mamy dwie komórki zajmujące się poradnictwem psychologiczno-pedagogicznym. Pierwszy rodzaj to poradnie psychologiczno-pedagogiczne (pedagogicko-psychologická poradna), natomiast drugi rodzaj to specjalne centra pedagogiczne (speciálně pedagogické centrum) działające w szkołach, których celem jest zapewnienie opieki pedagogicznej nieodpłatnie na wniosek rodziców lub prawnych opiekunów ucznia<sup>48</sup>.

<sup>46</sup> Ibidem.

<sup>47</sup> Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální RVP ZŠS.

<sup>48</sup> Vyhláška 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, § 3.



Zadania czeskich poradni psychologiczno-pedagogicznych są bardzo zbliżone do zadań polskiej poradni. Zajmują się one przede wszystkim diagnozowaniem dzieci pod względem ich gotowości do podjęcia obowiązku szkolnego na wniosek przedstawicieli prawnych dziecka lub dyrektora szkoły, wskazaniem odpowiedniej formy edukacji będącej najbardziej optymalną dla dziecka, współpracą pomiędzy uczniem a szkołą, wykonywaniem testów psychologicznych w celu wskazania i umieszczenia dziecka w odpowiedniej klasie, oddziale, szkole, gdzie program jest dostosowany do potrzeb uczniów niepełnosprawnych, a także prowadzeniem doradztwa rozwojowego i zawodowego uczniów, konsultowaniem trudności poszczególnych uczniów, zapobieganiem patologiom itp.<sup>49</sup>

Specjalne pedagogiczne centra (SPC) zrodziły się natomiast z poradni psychologiczno-pedagogicznych<sup>50</sup> i mają na celu sprawowanie regularnej opieki nad edukacją dzieci niepełnosprawnych od najwcześniejszego wieku do zakończenia nauki w szkole, która to może być organizowana ambulatoryjnie, w centrum, w szkole lub w domu rodzinnym<sup>51</sup>. Świadczą one usługi, które dotyczą dzieci niepełnosprawnych w szkołach, klasach, oddziałach z dostosowanym programem nauczania dla dzieci niepełnosprawnych, w szkołach specjalnych oraz klasach rehabilitacyjnych dla uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Działają przy przedszkolach specjalnych dla niepełnosprawnych intelektualnie, pomocniczych lub specjalnych szkołach dla niepełnosprawnych intelektualnie.

Głównym zadaniem SPC jest wsparcie pedagogiczne uczniów, ale również ich rodziców, władz państwowych oraz innych resortów zabezpieczających opiekę dziecka niepełnosprawnego intelektualnie<sup>52</sup>, a także tworzenie szans optymalnego rozwoju i ich społecznej integracji<sup>53</sup>. O przyjęciu dziecka niepełnosprawnego do szkoły decyduje dyrektor na wniosek pisemny rodziców.

Dzieci niepełnosprawne mogą bezpłatnie korzystać z edukacji oraz ze wszystkich specjalistycznych pomocy dydaktycznych, specjalnych podręczników znajdujących się w szkole<sup>54</sup>.

Rozwój szkolnictwa specjalnego, niezależnie od kraju, jest ściśle związany z rozwojem szkolnictwa w ogóle, zarówno ze względu na realizację obowiązku szkolnego przez każde dziecko, jak i z powodu zindywidualizowanych metod, jakie stosuje się w pracy z uczniami.

Reforma polskiego systemu oświaty pozwala na tworzenie warunków sprzyjających podejmowaniu dyskusji o roli i celach profilaktyki. Zakłada ona wy-

<sup>49</sup> Vyhláška 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, § 5.

<sup>50</sup> M. VITKOVÁ: *Realizace inkluze...*, s. 171.

<sup>51</sup> I. ŠVARCOVÁ: *Mentální retardace...*, s. 60.

<sup>52</sup> Ibidem.

<sup>53</sup> M. VITKOVÁ: *Realizace inkluze...*, s. 186.

<sup>54</sup> Ibidem, s. 170.

odrębnienie trzech poziomów profilaktyki: pierwszo-, drugo- i trzeciorzędowej, które wyznaczają inne zadania na każdym szczeblu. Każdy z wyodrębnionych poziomów profilaktyki posiada swoją specyfikę oraz wymaga konstruowania odmiennych programów profilaktycznych.

Pierwszorzędowa profilaktyka dotyczy całej populacji dzieci i młodzieży. Jej zadaniem jest zapewnienie dobrych warunków wszechstronnego rozwoju, uprzedzanie wystąpienia problemów i opóźnienie wieku podejmowania przez młodzież zachowań ryzykownych.

Drugorzędowa profilaktyka ukierunkowana jest na określoną grupę populacji dotyczy dzieci i młodzieży z różnych grup ryzyka. Jej zadaniem jest wczesne wykrywanie niepożądanych zjawisk, zdiagnozowanie potrzeb i trudności, podejmowanie działań o charakterze wczesnej interwencji, opracowanie odpowiednich programów terapeutycznych oraz stworzenie takiego środowiska, które korygowałoby niewłaściwe postawy oraz dostarczało pozytywnych doświadczeń społecznych.

Trzeciorzędowa profilaktyka to pomoc w organizowaniu specjalistycznej współpracy dla grup dzieci, młodzieży oraz rodzin funkcjonujących w sposób zaburzony i patologiczny. Czynniki zagrożeń są zmienne, złożone i wzajemnie powiązane. Mogą wynikać z przyczyn genetycznych, fizjologicznych, osobowościowych, a także z warunków rodzinnych<sup>55</sup>.

Na kształt aktualnej sytuacji edukacyjnej uczniów niepełnosprawnych intelektualnie miały wpływ wszystkie wydarzenia z przeszłości, a podejmowane działania i regulacje prawne krok po kroku budowały obecny system szkolny poszczególnych krajów.

Tabela 6 zawiera zestawienie najważniejszych wydarzeń związanych z podejmowanymi działaniami edukacyjnymi wobec osób niepełnosprawnych. Przedstawia rozwój systemu edukacji niepełnosprawnych w Anglii, Republice Czeskiej i w Polsce w różnych okresach.

---

<sup>55</sup> A. RAKOWSKA: *Kontekst dydaktyczny profilaktyki w pedagogice specjalnej*. W: *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością*. Red. J. BARAN, T. CIERPIAŁOWSKA, A. MIKRUT. Kraków, Wydawnictwo Naukowe UP, 2011, s. 153.

Tabela 6. Rozwój systemu edukacji w Polsce, Republice Czeskiej i Anglii

Okres	Anglia	Republika Czeska	Polska
1	2	3	4
Do XIX wieku	1847 rok – azyl dla idiotów w Highgate 1870 rok – pięć istniejących azylów, z czego 3 podejmowały próby edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie 1892 rok – powstanie pierwszej klasy dla niepełnosprawnych intelektualnie uczniów w Leicester 1896 rok – istnienie 24 szkół specjalnych	1871 rok – powstanie Ernestinum w Pradze – pierwszego ośrodka dla osób „anormalnych”	1347 rok – Statut Wiślicki (nadający prawa osobom niepełnosprawnym)
Koniec XIX/początek XX wieku	1913 rok – Ustawa o upośledzeniu umysłowym	kształcenie dzieci niepełnosprawnych intelektualnie odbywało się w szkołach ogólnodostępnych początek tworzenia szkół i klas pomocniczych	powstawanie pierwszych szkół dla niepełnosprawnych intelektualnie (Poznań 1896 rok, Kraków 1912 rok, Warszawa 1907 rok) 7 lutego 1919 roku – Dekret o obowiązku szkolnym obejmujący również dzieci niepełnosprawne intelektualnie 1921 rok – powstanie pierwszej uczelni Państwowego Seminarium Pedagogiki Specjalnej; przekształcenie go później w Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej 1924 rok – powstanie sekcji Pedagogiki specjalnej przy Związku Nauczycielstwa Polskiego brak szkół dla dzieci z głębszą i głębką niepełnosprawnością intelektualną

cd. tab. 6

1	2	3	4
II wojna światowa	1944 rok – Educational Butler Act – pierwszy rządowy akt gwarantujący dzieciom niepełnosprawnym należytyą pomoc – jednak bardziej opiekunczą aniżeli edukacyjną	spadek zainteresowania sprawami edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie	spadek zainteresowania sprawami edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie spadek ilości szkół specjalnych
Lata powojenne	1959 rok – Ustawa o zdrowiu psychicznym – zastąpienie terminu „upośledzenie umysłowe” terminem „subnormalność umysłowa”	wzrost liczby szkół specjalnych	rozkwit pedagogiki specjalnej jako nauki powstanie pierwszych przedszkoli specjalnych i szkół życia
Lata 70.-80.	rozkwit prac nad edukacją dzieci niepełnosprawnych 1970, 1974 rok – Educational Act nadający dzieciom „uprawnienie” do edukacji bez względu na zdolności 1979 rok – Warnock Report – dokument zapewniający edukację włączającą 1988 rok – Educational Act 1981 rok – Ustawa „integracyjna” narzucająca na LEA obowiązek nauczania dzieci z SPE z pełnosprawnymi rówieśnikami. Pierwsze procedury diagnostyczne, na podstawie których wydawano pierwsze orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych	powstanie pierwszych poradni psychologiczno-pedagogicznych	pierwsze wzmianki o edukacji integracyjnej przekształcenie Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Wyższą szkołę Zawodową wprowadzenie studiów na kierunku pedagogika specjalna
Lata 90.	1992 rok – A New 1992 (Promotion of Inclusion) Educational Act 1995 rok – (Discrimination Act) – Ustawa Antydyskryminacyjna	pierwsze wzmianki o edukacji integracyjnej	1994 rok – ustawa o ochronie zdrowia psychicznego – objęcie obowiązkiem szkolnym dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną

I dekada XXI wieku	<p>2001 rok – Disability Act – Ustawa o specjalnych potrzebach edukacyjnych (zmieniająca ustawę antydyskryminacyjną z 1995 roku)</p> <p>2006 rok – Disability Equality Duty – obowiązek poszanowania równości osób niepełnosprawnych</p> <p>Lata 2011–2014 – reforma edukacji – wprowadzenie tzw. One Plan jako interdyscyplinarnego podejścia do osób niepełnosprawnych łączącego działania wszystkich resortów</p> <p>personal budget – przerzucenie finansów na rodziców, którzy sami mogą zdecydować na co przeznaczać dofinansowanie</p>	<p>2004 rok – ustawa szkolna o kształceniu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Skolský Zákon č. 561/2004 Sb.)</p> <p>Vyhláška č. 147/2011 Sb. zmieniająca rozporządzenie 73 o organizacji edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi</p> <p>Vyhláška č. 116/2011 Sb. zmieniająca rozporządzenie 72 z 2005 roku o organizowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej</p>	<p>1997 rok – rozporządzenie regulujące organizację zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną oraz określenie długości obowiązkowego (od 3. do 25. roku życia)</p> <p>początek powstawania ośrodków rewalidacyjno-edukacyjno-wychowawczych tworzonych przez Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób Upośledzonych Umysłowo</p> <p>2010 rok – reforma edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi</p>
--------------------	---	--	--

Źródło: Opracowanie własne na podstawie literatury.

W Polsce początek działań podejmowanych na rzecz edukacji osób niepełnosprawnych przypadł na przełom XIX i XX wieku. Już w 1925 roku Maria Grzegorzewska zwracała uwagę na konieczność dostrzeżenia potrzeby rozwoju edukacji specjalnej. Wykazywała troskę o los dzieci niepełnosprawnych<sup>56</sup>. Dziś już nikt nie pyta o potrzebę kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, gwarantuje im to prawo. Dziś edukacja stoi na progu pytań nie o szkolnictwo specjalne, a o to, jaka jego forma będzie najbardziej odpowiednia. Od czasu, kiedy istniało przekonanie, że dzieci niepełnosprawne intelektualnie nie mogą uczestniczyć w edukacji w szkole ogólnodostępnej, wiele się zmieniło w ich sytuacji na lepsze. Jednak nadal wiele jeszcze można zrobić, aby ich sytuacja poprawiła się, aby budować ich kapitał ludzki i pozwolić im nie tylko na samorealizację i autonomię, ale również przyczynić się do tego, że będą osobami produktywnymi, a nie tylko czekającymi na pomoc.

Wszystkie analizowane kraje są w podobnym momencie wprowadzania zmian systemowych. Każdy z nich dąży do zbudowania systemu, w którym nie tylko będą zaspokajane te wszystkie wspomniane wyżej potrzeby, ale przede wszystkim takiego, który zapewni osobom niepełnosprawnym intelektualnie (w tym w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim) poszanowanie ich praw jako ludzi. Tylko dzięki takiemu podejściu jesteśmy w stanie zbudować społeczeństwo, w którym każdy człowiek poczuje się bezpieczny.

---

<sup>56</sup> M. GRZEGORZEWSKA za: W. Kuś: *Referat wygłoszony w pierwszym dniu obrad na Krajowym Zjeździe Nauczycieli Szkół dla Dzieci Upośledzonych Umysłowo w dniach 5–8 maja 1958 r. w Warszawie*. W: *Dzieci opóźnione w rozwoju umysłowym*. Red. K. KIREJCZYK, K. ŁUBKOWSKA, L. KOSTENECKI. Warszawa, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, 1960, s. 79.

## **Formy edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim, występujące w aktach prawnych w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce**

### **7.1. Segregacyjna forma edukacji**

Paradygmat najbardziej piętnowany we współczesnym systemie szkolnictwa to paradygmat edukacji segregacyjnej. Do najbardziej radykalnych dokumentów przeciwnych segregacyjnemu systemowi edukacji należy Karta Luksemburska z 1996 roku, która jest efektem finalnym zakończonego Programu Helios, gdzie na wstępie czytamy o potrzebie otwarcia „szkoły dla wszystkich”, która pozytywnie włącza każdą osobę ze szczególnymi potrzebami do systemu szkolnictwa powszechnego<sup>1</sup>. Drugą jest Deklaracja Madrycka z 2002 roku przyjęta podczas Kongresu Osób Niepełnosprawnych, która neguje system segregacyjny dotyczący edukacji, ale również zatrudnienia i innych sfer życia<sup>2</sup>. Jednakże mimo tak radykalnego przeciwstawiania się systemowi segregacyjnemu nadal we wszystkich badanych krajach istnieje wiele placówek tego typu. Szkolnictwo specjalne to ten rodzaj szkolnictwa, który z założenia charakteryzuje się specjalnymi metodami, formami oraz środkami stosowanymi w pracy wychowawczej i edukacyjnej. Zapewnia wypełnianie obowiązku szkolnego osobom, którym trudno byłoby się odnaleźć w rzeczywistości szkoły masowej. Dzieciom niepełnosprawnym intelektualnie w stopniu głębszym i głębokim pomaga w realizacji zadań edukacyjnych. W edukacji specjalnej, realizowanej w placówkach specjalnych, odnaleźć możemy ideę „interakcji takiej samej”, co warunkuje efektywność podejmowanych interakcji w ogóle. Założeniem ww. idei jest, aby była zachowana jedność:

---

<sup>1</sup> Charta von Luxemburg, 1996, s. 1.

<sup>2</sup> Deklaracja Madrycka, 2007, s. 164.



*osób* (ci sami partnerzy – czyli np. uczniowie z tym samym rodzajem niepełnosprawności); *akcji* (to samo – dla każdego ucznia, mimo obowiązującej zasady indywidualizacji i stawiania celów zgodnych z indywidualnymi potrzebami i możliwościami. Głównym celem ze względu na specyfikę funkcjonowania tych uczniów jest osiągnięcie jak największej autonomii, wyposażenie w kompetencje pozwalające na codzienne funkcjonowanie w społeczeństwie, również przez przygotowanie do pracy); *miejsca* (współobecność partnerów – obecność osób o podobnym poziomie funkcjonowania sprzyja odpowiedniej atmosferze procesu edukacji, gdzie każdy uczeń startuje praktycznie z tej samej pozycji. Dzięki temu ich możliwości osiągania sukcesów, a tym samym budowania poczucia własnej wartości są większe. Z drugiej zaś strony obecność dobrze przeszkolonej kadry, z którą zachodzą owe interakcje, sprzyja nabywaniu odpowiednich umiejętności i kompetencji społecznych); *czasu* (akcja toczy się bez przerwy – w szkole specjalnej wszystkie podejmowane działania są skierowane na rewalidację, usprawnianie i edukację dziecka niepełnosprawnego. Nie odbywa się to tylko przez jakiś określony godzinowo czas czy przez chwilę w ciągu lekcji, ale jest to ciąg działań, które skupiają się wyłącznie na uczniu niepełnosprawnym. Wszystko, co jest robione dla niego, jest nieustanne)<sup>3</sup>.

We wszystkich badanych krajach istnieją szkoły specjalne lub inne placówki kształcenia specjalnego (w Polsce są to ośrodki rewalidacyjno-edukacyjno-wychowawcze przeznaczone dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim oraz ze sprzężeniami), chociaż w Republice Czeskiej od momentu wprowadzenia ustawy szkolnej w 2005 roku szkoły dotychczas posiadające w nazwie przymiotnik „specjalna” nadal pozostają takimi szkołami, jednakże w celu przeciwdziałania stygmatyzacji przymiotnik ten nie widnieje już na szyldach szkoły.

We wszystkich badanych krajach uczeń niepełnosprawny może liczyć na poszanowanie zasady indywidualizacji. Jego nauka przebiega zgodnie z Indywidualnym Planem (w Polsce IPET – Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny; w Czechach IVP – Indywidualny Vdelavaci Program; w Anglii Individual Educational Programme).

Zgodnie z ustawą w polskiej szkole specjalnej pracuje wyspecjalizowana kadra pedagogiczna. Wszyscy nauczyciele muszą przedłożyć dyplom ukończenia studiów z zakresu pedagogiki specjalnej: oligofrenopedagogiki, tyflopedagogiki czy surdopedagogiki. Zapewnia to uczniom niepełnosprawnym intelektualnie fachową opiekę, pomoc i nauczanie zgodnie z ich indywidualnymi możliwościami, przy użyciu odpowiednich metod i narzędzi, jakimi dysponuje pedagogika specjalna.

Obecność uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębszym w szkole specjalnej reguluje Rozporządzenie MEN w sprawie organizowania kształcenia, wychowania i opieki, dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej

<sup>3</sup> Por.: P. SZTOMPKA: *Socjologia...*, s. 81.

oraz niedostosowanej społecznie<sup>4</sup>, natomiast do uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną odnosi się Rozporządzenie MEN z 23 kwietnia 2013 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim<sup>5</sup> oraz Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego, Dz.U. z 2011 r., nr 6, poz. 19. Strukturę edukacji w szkole specjalnej prezentuje rysunek 3.

Każdy etap edukacyjny w Polsce kończy się egzaminami, jednak uczniowie niepełnosprawni głębiej i głęboko nie przystępują do określonych stosownymi przepisami egzaminów<sup>6</sup>.

Ramowy plan nauczania dla szkoły podstawowej specjalnej określa minimalny wymiar obowiązkowych zajęć edukacyjnych, minimalny wymiar godzin zajęć rewalidacyjnych zarówno w odniesieniu do jednostki tygodniowej, jak i rocznej.

W Anglii szkoły specjalne przeznaczone są, podobnie jak w innych krajach, dla dzieci, które nie są w stanie odebrać satysfakcjonującej edukacji w normalnej szkole. Szkoły te z założenia są mniejsze niż przeciętne szkoły, przeznaczone są dla dzieci w różnym wieku, włączając okres uczestnictwa w zajęciach w żłobku aż do wydłużonej edukacji po skończeniu 16. roku życia. Posiadają również inny stosunek zatrudnionych nauczycieli przypadających na jednego ucznia<sup>7</sup>. Szkołą specjalną jest placówka, która zapewnia specjalną organizację i wsparcie dla uczniów posiadających specjalne potrzeby edukacyjne<sup>8</sup>.

Szkoły specjalne w Anglii prowadzone są przez Lokalne Władze Edukacyjne (LEA) oraz przez wolontariackie organizacje dla dzieci wykazujących specjalne potrzeby edukacyjne. Do Aktu Edukacyjnego z 1981 roku dzieci były klasyfikowane do poszczególnych kategorii i szkół specjalnych zgodnie z przydzieloną kategorią specjalnych potrzeb<sup>9</sup>. Obecnie funkcjonują szkoły specjalne dla dzieci, które wykazują specjalne potrzeby edukacyjne z powodu: niepełnosprawności ruchowej, zaburzeń emocji i zachowania, umiarkowanych trudności w nauce (również z powodu niepełnosprawności intelektualnej), znacznych trudności

<sup>4</sup> Rozporządzenie MEN w sprawie organizowania kształcenia, opieki i wychowania dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej i niedostosowanej społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach, Dz.U. z dnia 2 sierpnia 2013 r., poz. 958.

<sup>5</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, Dz.U. z 2013 r., poz. 529 do Ustawy z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego, Dz.U. z 2011 r., Nr 6, poz. 19.

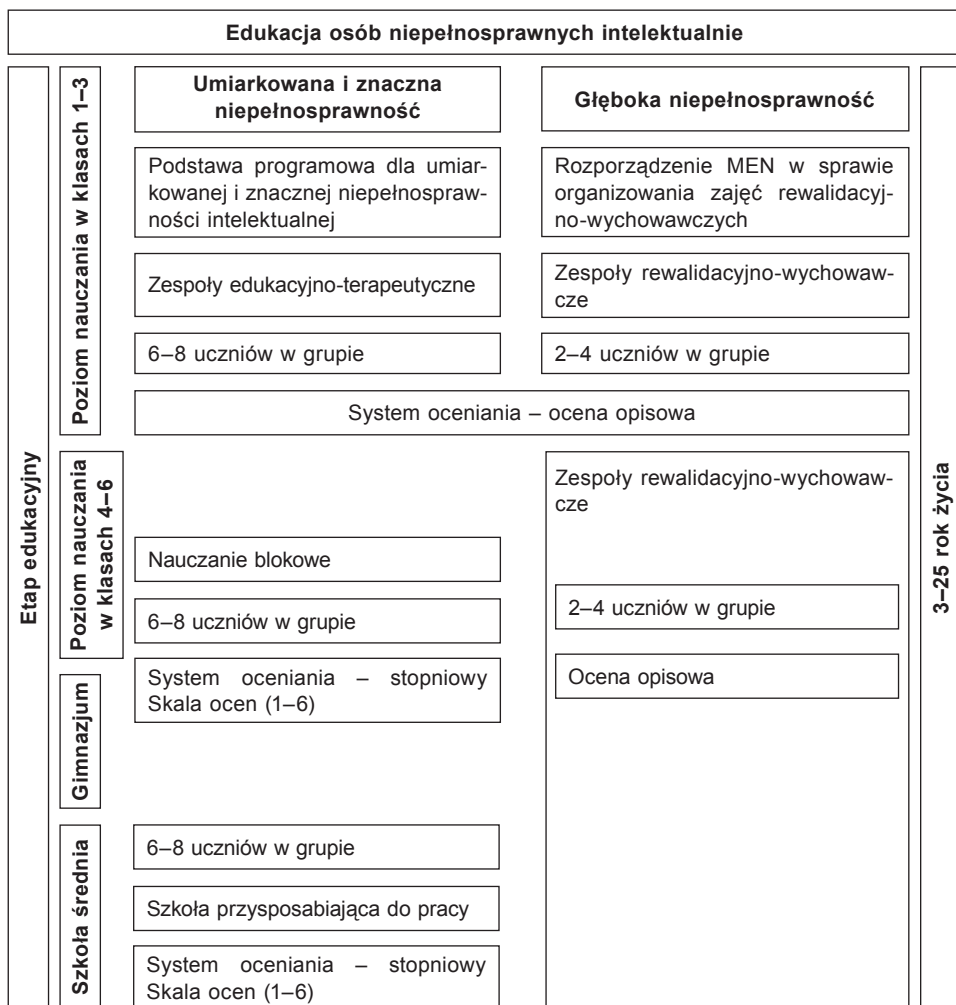
<sup>6</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz.U. z 2008 r., Nr 3, poz. 9.

<sup>7</sup> D. MACKINNON, J. STATHAM, M. HALES: *Education in the UK Facts and Figures*. Suffolk, Open University, 1995, s. 79.

<sup>8</sup> *Draft legislation on Reform of provision for children and young people with Special Educational Needs*. The Stationery Office. UK, 2012, s. 36.

<sup>9</sup> D. LAWTON, P. GORDON: *Dictionary of education*. Sevenoaks, Hodder & Stoughton, 1998, s. 168.

w nauce, głębokich i sprzężonych trudności w nauce, autyzmu, zespołu Aspergera, specyficznych trudności w nauce, dysfunkcji wzroku, dysfunkcji słuchu. Jak widać nie istnieją szkoły, które nazywają się szkołami dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. W Anglii ci uczniowie są edukowani w szkołach dla uczniów z umiarkowanymi, znacznymi oraz głębokimi trudnościami w nauce. Mimo wieloletniej tendencji inkluzyjnej nadal najczęściej umieszczani są w szkołach specjalnych.



Rysunek 3. Struktura edukacji w szkole specjalnej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym i głębokim w Polsce

Źródło: por. M. BEŁZA: *System edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w Republice Czeskiej i Polsce*. W: *Człowiek ze specjalnymi potrzebami w przestrzeni edukacyjnej i społecznej Polski oraz Republiki Czeskiej. Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych*. T. XIV. Red. I. BIEŃKOWSKA, Z. GAJDZICA. Cieszyn-Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012, s. 39.

W Anglii stawia się dość mocno na współpracę ośrodków kształcenia specjalnego z innymi placówkami i organizacjami. Ta współpraca przybiera kilka form:

- uczniowie niepełnosprawni intelektualnie, uczęszczający do szkół ogólnodostępnych i korzystający z gościnności szkół specjalnych, sięgający po określony rodzaj wsparcia, które nie było dostępne w ich macierzystej placówce;
- uczniowie uczęszczający do innych organizacji w celu zdobywania doświadczenia zawodowego;
- wymiana w zakresie korzystania z posiadanych zasobów pracowni – uczniowie szkół specjalnych korzystający z pracowni, np. fizycznej, uczniowie szkół masowych korzystający np. z hipoterapii, basenu czy innego sprzętu specjalistycznego, np. sportowego;
- uczniowie szkół masowych zdobywający doświadczenie podczas wolontariatu w szkole specjalnej;
- specjaliści zewnętrzni biorący udział w spotkaniach w danych placówkach;
- jednorazowe pobyty osób biorących udział w konkretnych specjalistycznych sesjach (np. pierwszej pomocy, rzemiosła, rękodzieła);
- poradnictwo i szkolenia od/dla innych instytucji<sup>10</sup>.

Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim w Republice Czeskiej kształcą się w szkołach specjalnych. W klasie, gdzie uczą się uczniowie ze znaczną niepełnosprawnością, może pracować nawet trzech pracowników pedagogicznych, z czego jeden jest asystentem pedagoga<sup>11</sup>. W klasie dla uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną może uczyć się od 4 do 6 uczniów<sup>12</sup>.

## 7.2. Integracyjna forma edukacji

Pojęcie integracji pojmowane, definiowane i realizowane jest bardzo różnie, w zależności od tego, jakie znaczenie nadane mu jest przez społeczeństwo. W badanych krajach widać różnice w systemie, jaki realizuje integrację. Anglia oraz Republika Czeska pojęcie integracji utożsamiają z włączaniem uczniów w nurt szkoły masowej, co w Polsce jest rozumiane jako inkluzja. Pod pojęciem integracja w literaturze czeskiej odnajdujemy:

<sup>10</sup> J. ROSE: *Building Bridges with Rother schools: Educational partnerships in separate settings in England*. „Support for learning. British Journal of Learning Support” May 2012, Vol. 27, no 2, s. 90. Jest to wynik szerokich badań prowadzonych przez Centre Research Study w 52 angielskich placówkach przy użyciu wywiadów oraz fokusów.

<sup>11</sup> Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (7.V§ 8).

<sup>12</sup> Ibidem.

Integracja & inkluzja jest w dobie współczesnej działaniem na rzecz poszanowania praw człowieka do równości i równego traktowania. Jest cechą kultury danej społeczności, w której życie przebiega z udziałem wszystkich bez żadnych różnic. [...] A co za tym idzie, szkoła integracyjna/inkluzyjna w rozumieniu czeskim to instytucja edukacyjna, w której odbywa się nauczanie w klasach heterogennych, a więc takich, w których występuje różnorodność uczniów, którzy mają różny stopień indywidualnych potrzeb wynikających z indywidualnego poziomu rozwoju, różnych sytuacji życiowych, różnic językowych, religii oraz narodowości i dyspozycji kulturowych<sup>13</sup>.

W Anglii za szkołę integracyjną uważa się taką, która stwarza możliwości ujawnienia specjalnych potrzeb edukacyjnych i warunki do ich zaspokojenia. Uczy tym samym dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych tolerancji inności oraz rozwija w nich gotowość niesienia pomocy potrzebującym<sup>14</sup>.

Polska jako jedyny z badanych krajów integrację rozumie jako oddzielną formę kształcenia specjalnego, która charakteryzuje się odrębnymi przepisami oraz zasadami działania.

Odwołując się do definicji integracji według Aleksandra Hulka, która, mimo że pochodzi z 1973 roku, nadal jest w wielu aspektach aktualna, widzimy, że:

integracja w najszerszym tego słowa znaczeniu wyraża się w takim wzajemnym stosunku pełno- i niepełnosprawnych, w którym respektowane są te same prawa, liczą się takie same wartości i w których stwarzane są dla obu grup identyczne warunki maksymalnego wszechstronnego rozwoju<sup>15</sup>.

On jako pierwszy zainicjował ideę integracji, chociaż w Polsce musiała ona doczekać się swoich czasów i została wprowadzona wraz z reformą systemu edukacji w 1991 roku, zgodnie z którą:

kształceniem specjalnym obejmuje się dzieci i młodzież, o których mowa w art. 1 pkt 5 i 5a, wymagające stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Kształcenie to może być prowadzone w formie nauki w szkołach ogólnodostępnych, szkołach lub oddziałach integracyjnych, szkołach lub oddziałach specjalnych i ośrodkach, o których mowa w art. 2 pkt 5<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> V. HÁJKOVÁ, I. STRNADOVÁ: *Inkluzivní Vzdělávání*. Praha, Granada, 2010, s. 13. Tłum. cyt. własne.

<sup>14</sup> W. CICZKOWSKI: *Idea kształcenia integracyjnego w szkołach angielskich*. W: *Pedagogika alternatywna. Dylematy praktyki*. Red. K. BARANOWICZ. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 162.

<sup>15</sup> A. HULEK: *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego*. W: *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Red. A. HULEK, B. GROCHMAL-BACH. Kraków, WSP, 1992, s. 13.

<sup>16</sup> Ustawa o Systemie Oświaty z 7 września 1991, art. 71b, s. 72.

Nauczyciel w nauczaniu integracyjnym w dużej mierze buduje doświadczenie uczniów pełnosprawnych wobec rówieśników niepełnosprawnych. Kreuje pewne sposoby zachowań, które są akceptowane i powielane przez uczniów, szczególnie w niższych klasach<sup>17</sup>.

Relacje z uczniami niepełnosprawnymi zachodzą w wielowymiarowej rzeczywistości w następujących planach:

- aksjologicznym – wartościowanie (jest dobry, zły, jest równy, gorszy ode mnie, a może lepszy);
- prakseologicznym – dystans (czy się z nim identyfikuję, czy staram się go zasymilować, narzucić mu swój ogląd rzeczywistości, czy jestem wobec niego neutralny?);
- epistemiczny – wiedza (czy zdaję sobie sprawę z jego tożsamości i jej konsekwencji dla mnie?)<sup>18</sup>.

Pozycja ucznia niepełnosprawnego w klasie, gdzie przeważają uczniowie określani jako pełnosprawni, wiąże się z różnego rodzaju kategoriami opresyjnymi<sup>19</sup>. Rola szkoły nie ogranicza się do dostarczania wiedzy. Szkoły są ważnymi agendami socjalizacji, a to, czego uczą, służy nie tylko nabywaniu różnych umiejętności i sprawności intelektualnych, ale także integracji społecznej<sup>20</sup>.

Phil Bayliss wymienia sześć typów integracji w edukacji:

- integracja szkolna – są to przystosowania architektoniczne ułatwiające kontakt między ludźmi niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi;
- integracja w terminologii – jest to rezygnacja z terminów etykietujących, nazywających i dyskryminujących osoby niepełnosprawne;
- integracja w administracji – uczniowie niepełnosprawni mają takie same prawa, jak pozostali uczniowie;
- integracja społeczna – to intensywne kontakty społeczne między uczniami niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi;
- integracja programowa – to te same ramy programowe i cele długoterminowe wyznaczone uczniom niepełnosprawnym i sprawnym;
- integracja psychologiczna – w stosunku do wszystkich uczniów stosowane są te same metody nauczania w jednej klasie, w tym samym czasie, z taką samą możliwością korzystania ze wsparcia i pomocy dydaktycznych<sup>21</sup>.

<sup>17</sup> Z. GAJDZICA: *Codziennosc ucznia niepełnosprawnego – perspektywa badacza*. W: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. V. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Gdańsk, GWP, 2010, s. 167.

<sup>18</sup> P. GRZYBOWSKI: *Edukacja Międzykulturowa – Przewodnik*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 15.

<sup>19</sup> Z. GAJDZICA: *Codziennosc ucznia...*, s. 163.

<sup>20</sup> B. SZACKA: *Wprowadzenie...*, s. 428.

<sup>21</sup> J. BOGUCKA, M. SOCHA za: A. KORZON: *Funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnością różnego typu w klasach integracyjnych*. W: *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Red. Z. GAJDZICA. Sosnowiec, Wydawnictwo Humanitas, 2011, s. 96.

W integracji edukacyjnej przyjmuje się koncepcję nauczania i wychowania, w której uczeń jest traktowany podmiotowo. Zwraca się uwagę na jego indywidualność i niepowtarzalność. Najważniejsze jest wyzwalanie w dziecku tego, co najlepsze, co postawione jest za cel integracji. Dzięki idei integracji możliwe jest urzeczywistnienie integracji społecznej danego dziecka<sup>22</sup>.

Integracja niesie ze sobą pewne niebezpieczeństwa dla nauczyciela prowadzącego klasę. Oprócz podstawowych celów, jakie stoją przed nauczaniem i wychowaniem ucznia, dochodzą jeszcze te związane z edukacją ucznia z dysfunkcją. Nauczyciel jest zatem zobowiązany do realizacji dodatkowej funkcji, jaką jest funkcja rehabilitacyjna czy rewalidacyjna.

Najważniejsze właściwości rzeczywistości integracyjnej to przede wszystkim interdyscyplinarność, złożoność (wielowątkowość), perspektywiczność oraz autentyczność<sup>23</sup>. Chociaż sama idea wydaje się bardzo słuszna i pożyteczna, to często bywa krytykowana za sam sposób realizowania integracji, ale również pobudki, które, jak pisze Aleksander Manterys, są „pokłosiem, wręcz »czkawką« ideologii rozwiązywania problemów społecznych poprzez stosowanie metod inżynierii społecznej”<sup>24</sup>.

### 7.3. Inkluzyjna forma edukacji

Nowym paradygmatem w pedagogice specjalnej stała się inkluzja jako nadanie dzieciom prawa do edukacji w szkołach masowych, w których powinno się zapewnić wsparcie niezbędne do prawidłowego rozwoju oraz poszanowanie godności i docenianie dzieci za to, kim są<sup>25</sup>. Inkluzja to koncepcja edukacji włączająca wszystkie elementy społeczności – zarówno w zakresie postaw, jak i fizycznego środowiska – aby zaspokoić szerokie spektrum możliwości i potrzeb. To wymaga długotrwałego procesu, którego nadrzędnym celem jest przyjęcie różnorodności, a nie tylko tolerowanie inności. Inkluzja jest wtedy, kiedy oba obszary – instytucja i ludzie w niej – zmieniają się i rozwijają w kontekście sto-

<sup>22</sup> A. KORZON: *Funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnością...*, s. 96.

<sup>23</sup> Z. GAJDZICA: *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 9.

<sup>24</sup> A. MANTERYŚ: *Pogranicze normalności: analiza wywiadów z prawie normalną osobą z zespołem Downa*. W: *Niepełnosprawność intelektualna a style życia. Perspektywy podmiotowe, wybory życiowe, systemy usług w Szwecji, Norwegii i w Polsce*. Red. A. MANTERYŚ, J. TOSSEBRO, E. ZAKRZEWSKA-MANTERYŚ. Warszawa, IFiS PAN, 2003, s. 179.

<sup>25</sup> Por.: T. ZACHARUK: *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*. „Meritum” 1(20) 2011, s. 2.



sunku do osób niepełnosprawnych<sup>26</sup>. Rozumienie inkluzji nie jest jednoznaczne i często niesłusznie jest utożsamiane i traktowane jako synonimiczne z pojęciem „integracja” we wszystkich badanych krajach. Jednak, o czym wspominałam wcześniej, nie należy tych pojęć traktować zamiennie, bo inkluzja to coś więcej niż edukacja integracyjna, to rozszerzanie edukacji ogólnej<sup>27</sup>. Mimo że te pojęcia są podobne, to jednak mają dwa różne znaczenia. Takie podejście możemy znaleźć w literaturze angielskiej, w której czytamy:

kiedy dziecko jest integrowane to może być obecny wspomagający go specjalista, ale dziecko musi się wpasować w istniejący już system. System inkluzyjny traktuje różnorodność jako coś pozytywnego i jest za tą różnorodność odpowiedzialny zamiast podejmowania prób wpasowywania różnych elementów do określonej struktury<sup>28</sup>.

W literaturze anglojęzycznej możemy spotkać się również z pojęciem „mainstreamingu”, który w odniesieniu do edukacji, jak piszą Pasquale J. Accardo i Barbara Y. Whitman, oznacza właśnie umieszczanie dzieci z niepełnosprawnościami w klasie ogólnej. Mainstreaming przeciwdziała stygmatyzacji, wzmacnia pozycję społeczną dziecka wyjątkowego (niepełnosprawnego), modeluje odpowiednie wzorce zachowania, zapewnia lepiej stymulujące i rywalizujące środowisko wychowania oraz pozwala na bardziej elastyczny i opłacalny system edukacji<sup>29</sup>.

Inkluzja jest związana z polityką oświatową panującą w Europie. Nowa konwencja ONZ dotycząca praw osób niepełnosprawnych mówi o tym, że inkluzyjne środowisko powinno być priorytetem każdego państwa. Konwencja mówi o prawie każdego dziecka do inkluzji w systemie edukacji ogólnodostępnej, jak również do otrzymywania indywidualnego wsparcia zgodnego z jego indywidualnymi potrzebami. Niezbędne jest wprowadzenie systemowych zmian, które usuną wszelkie bariery mogące wykluczyć dziecko niepełnosprawne ze szkoły ogólnodostępnej.

Inkluzja edukacyjna jest bardzo ważna z czterech powodów:

- edukacja przyczynia się do kształtowania kapitału ludzkiego, a zatem jest kluczowym wyznacznikiem dobrego samopoczucia i dobrobytu;
- społeczna i edukacyjna ekskluzja osób niepełnosprawnych ma ogromne konsekwencje społeczne i ekonomiczne;

<sup>26</sup> C. DONNELLAN: *Disabled children. Information from Barnardo's*. „Issues. Disability Issues”. Vol. 91, Cambridge, 2004, s. 29–30.

<sup>27</sup> G. THOMAS, A. LOXLEY: *Inclusive education. Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. 2<sup>nd</sup> edition. London–New York, Open University Press, 2009, s. 1.

<sup>28</sup> C. DONNELLAN: *Disabled children...*, s. 30.

<sup>29</sup> P.J. ACCARDO, B.Y. WHITMAN: *Dictionary of Developmental Disabilities Terminology*. 3<sup>th</sup> edition. Baltimore, Paul H. Brookes, 2011, s. 278.

- nie da się osiągnąć celu „edukacja dla wszystkich” bez zapewnienia dostępu do edukacji podstawowej dla dzieci niepełnosprawnych;
- daje szansę spełnienia się krajom będącym członkami CRPD.

Mimo iż większość nauczycieli zdaje sobie sprawę, że inkluzja jest/powinna być priorytetem, to jednak wielu z nich wyraża obawy związane przede wszystkim z codzienną praktyką związaną z edukacją dziecka niepełnosprawnego. A tak naprawdę stosunek, wartości i postawy nauczycieli do inkluzji stanowią element decydujący o jej powodzeniu w szkole ogólnodostępnej. Drugim takim warunkiem, na który zwraca się uwagę, jest fakt rzetelnego przygotowania do pracy. I nie chodzi tu bynajmniej o wyposażenie w rzetelną wiedzę teoretyczną, ale bardziej o sumienną praktykę z osobami niepełnosprawnymi podczas przygotowania do zawodu<sup>30</sup>. Inkluzja jest koncepcją na tyle nowatorską względem dotychczasowej praktyki, że dla jej realizacji nie wystarczy zmienić ram warunków funkcjonowania i formalnych struktur organizacyjnych szkolnictwa, raczej wymaga to zmiany ducha szkoły, mentalności pracujących w niej i korzystających z jej usług ludzi<sup>31</sup>.

Inkluzja jest wyzwaniem i bywa postrzegana jako droga do zmiany stereotypów na temat osób niepełnosprawnych oraz promowania ich praw do udziału w życiu społecznym na równych zasadach, takich, jakie obowiązują pozostałych członków społeczeństwa. Ma być szansą na normalizację ich życia.

W rozumieniu angielskim inkluzja wiąże się z:

- równym traktowaniem w szkole (zarówno ucznia, jak i pracowników);
- zwiększaniem możliwości uczestnictwa uczniów w kulturze, a zarazem redukcji społecznego wykluczenia z niej oraz programu szkoły lokalnej;
- rekonstruowaniem kultury organizacji, polityki szkolnej oraz praktyki, tak żeby uwzględniała różnorodność uczniów;
- redukowaniem barier w dostępie do edukacji dla wszystkich uczniów, nie tylko tych, którzy są niepełnosprawni lub mają orzeczone specjalne potrzeby edukacyjne,
- korzystaniem z doświadczeń innych w usuwaniu barier w dostępie do edukacji uczniów z różnych środowisk oraz wprowadzeniem zmian dla większej grupy uczniów;
- rozpatrywaniem różnic w możliwościach uczniów, które to możliwości należy wspierać, a nie problemów, które trzeba rozwiązywać;
- przyznawaniem prawa uczniom do odbierania edukacji w ich środowisku lokalnym;

<sup>30</sup> S. ELLIS, J. TOD, L. GRAHAM-MATHESON: *Special Educational Needs and Inclusion. Reflection and Renewal*. Report of National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers. Birmingham 2008, s. 13.

<sup>31</sup> G. SZUMSKI: *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa, Wydawnictwo APS, 2010, s. 35.

- rozwojem szkoły zarówno w aspekcie uczniów, jak i pracowników;
- podkreślaniem roli szkoły w budowaniu społeczności lokalnej, rozwoju wartości, jak również podnoszeniu osiągnięć edukacyjnych;
- propagowaniem współpracy na linii szkoła – środowisko rodzinne;
- przyznaniem, iż edukacja inkluzyjna jest warunkiem inkluzji społecznej<sup>32</sup>.

Brytyjskie podejście do inkluzji zakłada, iż edukacja inkluzyjna nie może być rozpatrywana w oddzieleniu od politycznego i społecznego kontekstu, jak również powinna odnosić się do szerszych rozważań o celach i priorytetach edukacji.

Wielu uważa, iż kształcenie osób z niepełnosprawnością głębszą i złożoną w klasie ogólnej, z powodu konieczności zaspokojenia podstawowych potrzeb (takich jak kształtowanie umiejętności komunikacyjnych, właściwa manipulacja przedmiotami, nauka siadania, wstawania czy chodzenia), wydaje się trudne<sup>33</sup>. Jednak wielu uważa również, iż dzięki odpowiedniemu wsparciu uczeń taki będzie mógł się nie tylko rozwijać, ale również uczestniczyć w życiu grupy rówieśniczej, co będzie znaczącym krokiem w kierunku przeciwdziałania jego społecznemu wykluczeniu. Oprócz tego, aby inkluzja mogła przynosić właściwe efekty, musi być spełniony szereg warunków. Tabela 7 ukazuje czynniki wymieniane przez różnych autorów, które sprzyjają inkluzji.

Tabela 7. Warunki efektywności kształcenia inkluzyjnego

Autorzy	Czynniki sprzyjające inkluzji
1	2
Mel Ainscow (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– efektywne przywództwo, nie tylko dotyczące dyrektorów szkół, ale także innych elementów środowiska szkolnego</li> <li>– zaangażowanie kadry, uczniów i społeczności lokalnej w politykę szkoły i podejmowane decyzje</li> <li>– zobowiązanie do wspólnego planowania</li> <li>– koordynacja strategii</li> <li>– zwrócenie uwagi na potencjalne korzyści płynące z zadawania pytań i refleksji</li> <li>– polityka rozwoju kadry</li> </ul>
Margaret McLaughlin (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– jasna wizja</li> <li>– zestaw osiągnięć ucznia, za których realizację odpowiedzialna jest cała szkoła</li> <li>– struktury zarządzania promujące współpracę i elastyczność szkoły</li> <li>– program sprzyjający wysokim oczekiwaniom uczniów</li> <li>– profesjonalny rozwój stanowiący bazę do współpracy, wspólne rozwiązywanie problemów i dzielenie się wiedzą</li> </ul>

<sup>32</sup> T. BOOTH, M. AINSLOW: *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE, 2002, s. 3.

<sup>33</sup> J.E. DOWNING, J. EICHINGER: *Educating students with diverse strengths and Leeds together: Rationale of inclusion*. W: J.E. DOWNING: *Including students with severe and multiple disabilities in typical classroom. Practical strategies for teachers*. Baltimore, Maryland, Paul H. Brooks, 2008, s. 6.

cd. tab. 7

1	2
Alan Lipsky i Dorothy Gartner (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– przywództwo z wizją</li> <li>– współpraca: organizowanie grup tworzących plany, planowanie nauczycielom czasu na współpracę</li> <li>– skupienie na innych aspektach oceniania – rozwinięcie metod, które pozwolą wszystkim uczniom wykazać efekty swojego uczenia się</li> <li>– wsparcie kadry i uczniów</li> <li>– model finansowania, w którym fundusze idą za uczniem</li> <li>– efektywne zaangażowanie rodziców</li> <li>– adaptacja programu i adaptacja skutecznych strategii nauczania</li> </ul>
Tom Scruggs i Margo Mastropieri (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wsparcie administracyjne</li> <li>– wsparcie ze strony specjalistów z zakresu pracy z uczniem niepełnosprawnym</li> <li>– akceptująca, pozytywna atmosfera w klasie</li> <li>– odpowiedni program nauczania</li> <li>– efektywnie wykorzystane umiejętności dydaktyczne nauczycieli</li> <li>– asysta rówieśników</li> <li>– specjalne umiejętności dydaktyczne przydatne w nauczaniu konkretnej grupy uczniów niepełnosprawnych</li> </ul>

Źródło: N. FREDERICSON, T. CLINE za A. ZAMKOWSKA: *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Radom, Zakład Poligraficzny Politechniki Radomskiej, 2009, s. 52.

Mimo iż wiele mówi się o stwarzaniu odpowiednich warunków do edukacji inkluzyjnej, nadal spotykamy się z powszechnie panującą opinią, że potrzeby dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w klasach w szkołach masowych nie mogą być spełnione i dzieci te wymagają edukacji specjalnej w szkołach specjalnych<sup>34</sup>. Podstawowe pytanie, jakie sformułowali w 1998 roku Barbara J. Scott, Michael R. Vitale i William G. Masten w badaniach nad inkluzyjną formą kształcenia, brzmiało: jakie strategie przyjmują nauczyciele w klasach inkluzyjnych, aby przystosować uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? W dwudziestu jeden badaniach nad tymi strategiami zauważono kilka powtarzających się strategii. Wpisują się one w ramy typowych lub istotnych adaptacji w zakresie programu lub instruktażu wydawanego dla uczniów niepełnosprawnych. Kategorie adaptacyjne zawierają: zmodyfikowane instrukcje, zmodyfikowany system oceniania, nauczanie umiejętności uczenia się, zmiany materiałów instruktażowych, alternatywny program nauczania, różne sposoby doboru uczniów do grupy, kształtowanie pozytywnych zachowań, ułatwiony system monitorowania postępów<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> C. DONNELLAN: *Disabled children...*, s. 29.

<sup>35</sup> B.J. SCOTT, M.R. VITALE, W.G. MASTEL za: M.E. SHIPPEN, M.M. FLORES, S.A. S. CRITES, DASHAUNDA PATTERSON, M.L. RAMSEY, D.E. HOCHINS & K. JOLIVETTE: *Classroom Structure and Teacher Efficacy in Serving Students with Disabilities: Differences in Elementary and Secondary Teachers*. "International Journal of Special Education" 2011, Vol. 26, no 3, s. 38.

Dostosowania wykorzystywane przez nauczycieli, które możemy spotkać w literaturze, przedstawia tabela 8.

Tabela 8. Dostosowania wykorzystywane w edukacji ogólnej w odniesieniu do literatury

Kategoria dostosowania	Dostosowanie specjalistyczne
Dostarczanie instrukcji	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kształcenie rówieśnicze (Peer tutor)</li> <li>– pomoc personelu wspomagającego (Use Resource Staff)</li> <li>– użycie instruktażu komputerowego (Use Computer Assisted Instruction)</li> <li>– zapewnienie doświadczonych organizatorów (Provide Advanced Organizers)</li> <li>– zapewnienie stałej informacji zwrotnej (Provide On-going Feedback)</li> <li>– zagadnienia – zadania przełomowe (Break Down Tasks)</li> </ul>
Materiały instruktażowe	<ul style="list-style-type: none"> <li>– modyfikowane arkusze testowe (Modify Testing Formats)</li> <li>– modyfikowane materiały dla uczniów (Modify Student Materials)</li> </ul>
Dostosowania kontekstualne	<ul style="list-style-type: none"> <li>– tworzenie raportów</li> <li>– tworzenie grup homogenicznych</li> <li>– dostosowanie codziennej rutyny</li> <li>– dostosowywanie – wydłużanie czasu</li> </ul>
Dostosowania środowiskowe	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zmiany w zasadach przeprowadzania sprawdzianów</li> <li>– zapewnienie spokojnego miejsca pracy dla ucznia</li> </ul>

Źródło: B.J. SCOTT, M.R. VITALE, W.G. MASTEL za: M.E. SHIPPEN, M.M. FLORES, S.A. S. CRITES, DASHAUNDA PATTERSON, M.L. RAMSEY, D.E. HOUCHINS & K. JOLIVETTE: *Classroom Structure and Teacher Efficacy in Serving Students with Disabilities: Differences in Elementary and Secondary Teachers*. "International Journal of Special Education" 2011, Vol. 26, no 3, s. 38.

Potrzeba wiele wysiłku oraz odpowiedniej organizacji całego procesu edukacji, aby dziecko z niepełnosprawnością głębszą i głęboką mogło pobierać naukę w szkole ogólnodostępnej. Czasami koniecznością byłoby, aby w zespole edukacyjnym znajdowała się osoba, która będzie przeszkolona medycznie. Specjalista odgrywałby znaczącą rolę podczas pobytu ucznia w toku zajęć szkolnych. Obecność takiej osoby jest oczywiście uzależniona od wielu czynników, m.in. stanu zdrowia ucznia, poziomu aktywności, jak również oczekiwań pozostałej części klasy. Wszyscy członkowie zespołu powinni posiadać kompleksową wiedzę o uczniu, tak żeby jeden czynnik nie przeważał nad innymi<sup>36</sup>.

Interpretacja inkluzji jest silnie zdominowana kontekstem, w jakim prowadzone są na jej temat dyskusje. Angielscy naukowcy wskazują, iż inkluzja w edukacji jest konstruktem otwartym na wiele interpretacji związanych z:

- ideologią i/lub aspiracją – zwykle odwołującą się do praw człowieka;
- miejscem – zazwyczaj szkoła ogólnodostępna w opozycji do specjalnej;

<sup>36</sup> J.E. DOWNING: *Some common concerns and Responses*. W: J.E. DOWNING: *Including students with severe and multiple disabilities...*, s. 302.

- polityką – centralną lub lokalną;
- profesjonalną praktyką – „nauczanie inkluzyjne”;
- doświadczeniem profesjonalistów – jak inkluzja jest doświadczana przez indywidualne osoby i ich rodziców/opiekunów.

I chociaż wskazany byłby, to nie istnieje ścisły związek pomiędzy tymi definicjami<sup>37</sup>.

W Europie rysuje się silna tendencja inkluzyjna. We wszystkich badanych krajach trwają dyskusje oraz odgórne działania na rzecz edukacji włączającej. W Republice Czeskiej realizowany przez Ministerstwo Szkolnictwa plan na rzecz edukacji inkluzyjnej (Národní akční plán inkluzivního vzdělávání) zawiera rozpisane etapy, począwszy od 2010 roku, skończywszy na grudniu 2013 roku. Plan ten poddawany jest nieustannej ewaluacji. W jego pracach brali udział przedstawiciele różnych resortów, m.in.: naukowcy, przedstawiciele organizacji zawodowych platform technicznych, eksperci i przedstawiciele organizacji non-profit, którzy swoimi pomysłami mogli wzbogacić strategię edukacji włączającej na różnych szczeblach edukacji. Główne zamierzenia tego programu to przyspieszenie tempa inkluzji, co wyjdzie na dobre osobom niepełnosprawnym, ale również będzie stanowiło determinantę zwiększenia spójności społecznej kraju. Debaty toczące się wśród naukowców na temat inkluzji ucznia niepełnosprawnego intelektualnie w szkole ogólnodostępnej przybierają w chwili obecnej postać pytania nie o to, czy jest ona możliwa, ale o to, co zrobić, aby była ona efektywna. Uczestnicy dyskusji zwracają uwagę na elementy, które muszą ze sobą współgrać, aby można było odnieść sukces w tym zakresie. Podkreślają rolę rodziny oraz organizacji szkoły (w tym odpowiednich specjalnych metod pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie).

Szkoła, która ma przyjąć ucznia niepełnosprawnego intelektualnie, musi spełnić wymóg odpowiednich kompetencji zawodowych swoich nauczycieli. Nauczyciel w takiej szkole powinien znać specjalne metody dydaktyczne, kompensacyjno-reedukacyjne, aby mógł przekazać potrzebne wiadomości zgodnie z programem nauczania. Należy również przydzielić dodatkowego nauczyciela do klasy, w której znajduje się więcej dzieci z niepełnosprawnością. Wszyscy nauczyciele pracujący z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie powinni mieć wiedzę z zakresu metodyki pracy z uczniem z określonym rodzajem niepełnosprawności i nastawiać się na pracę, która opierać się będzie na indywidualnych możliwościach danego ucznia. Ważne jest wykorzystywanie różnych form pracy, takich jak podróże, wycieczki objazdowe, korzystanie z alternatywnych systemów nauczania<sup>38</sup>. Dlatego też proces inkluzji ucznia niepełnosprawnego in-

<sup>37</sup> S. ELLIS, J. TOD, L. GRAHAM-MATHESON: *Special Educational Needs and Inclusion. Reflection and Renewal*. Report of National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers. Birmingham 2008, s. 17.

<sup>38</sup> J. HUČIK: *Mentální postižení. V: Základy inkluzivní pedagogiky*. Red. V. LECHTA. Praha, Portal, 2010, s. 262.



telektualnie determinują takie czynniki, jak: stopień niepełnosprawności, edukacja uczniów z różnymi niepełnosprawnościami w jednej klasie, występowanie u ucznia dodatkowych zaburzeń (somatycznych, sensorycznych, wad mowy, zaburzeń zachowania), specyfika procesów poznawczych i uczenia się danego dziecka, specyfika funkcjonowania dziecka pod kątem emocjonalnym i osobowościowym, specyfika funkcjonowania motorycznego, jakość szkoły i jej otoczenia, osobowość nauczycieli i ich przygotowanie pedagogiczne, jakość relacji rodzinnych w kontekście rodzina – dziecko z niepełnosprawnością intelektualną, rodzina – szkoła<sup>39</sup>.

Inkluzyjna pedagogika jest wyzwaniem zmierzającym ku symbiozie ogólnodostępnej i specjalnej edukacji<sup>40</sup>. Włączanie ucznia z wyraźnymi potrzebami wymaga wsparcia, społecznego planowania oraz budowania strategii przyjaznej z każdej strony. W procesie planowania należy uwzględnić odpowiedzi na kilka podstawowych pytań: jakie są specjalne potrzeby edukacyjne ucznia? Jakie są mocne strony ucznia, na których możemy się opierać w pracy? Jakie będą cele naszego wsparcia? Jakie dostosowanie materiałów dydaktycznych będzie niezbędne? Jacy specjaliści będą brać udział w procesie edukacji? W związku z włączaniem ucznia ze znacznymi potrzebami edukacyjnymi trzeba się liczyć z koniecznością istotnych modyfikacji i dostosowań w zakresie programu do jego potrzeb<sup>41</sup>.

W Polsce również widoczna jest silna tendencja inkluzyjna, mimo istniejącej w niej, w przeciwieństwie do pozostałych badanych krajów, oddzielnej formy edukacyjnej, jaką reprezentują szkoły integracyjne. Respektując prawo każdego dziecka do bycia edukowanym w szkole najbliższej swojego miejsca zamieszkania, dokonują się zmiany systemowe, które mają na celu ułatwić, a raczej umożliwić właśnie taką edukację. 1 września 2011 roku weszło w życie nowe rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Zgodnie z tym rozporządzeniem kształcenie uczniów niepełnosprawnych organizuje się na każdym etapie edukacyjnym w integracji z uczniami pełnosprawnymi w przedszkolu i szkole najbliżej miejsca zamieszkania. Szkoła ma obowiązek zapewnić dziecku realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, odpowiednie warunki do nauki, zgodne z indywidualnymi potrzebami psychofizycznymi danego ucznia; zajęcia specjalistyczne, o których mowa w przepisach o organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej; zajęcia rewalidacyjne, jak również ma przygotować dziecko, ucznia, do samodzielnego życia w dorosłości. Dla każdego ucznia

<sup>39</sup> Ibidem.

<sup>40</sup> V. LECHTA: *Inkluzivní pedagogika – základní vymezení*. V: *Základy inkluzivní pedagogiky...*, s. 45.

<sup>41</sup> V. HÁJKOVÁ, I. STRNADOVÁ: *Inkluzivní Vzdělávání...*, s. 35–36.



posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego przygotowuje się IPET (Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny)<sup>42</sup>.

Wstępny projekt zmian zaproponowanych przez MEN zakładał prowadzenie dla każdego dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną tzw. Karty Potrzeb i Świadczeń, która z założenia miała wędrować wraz z dzieckiem do zakończenia edukacji<sup>43</sup>. Pozwoliłoby to na ciągłość postępowania z dzieckiem oraz monitorowanie zmian, jakie w nim zachodzą. Ułatwiałoby również pracę z dzieckiem po zmianie szkoły, gdzie nauczyciele mogliby bazować na dokonanej już diagnozie oraz wypracowanych rozwiązaniach. Zrezygnowano jednak z tego pomysłu na rzecz Karty Indywidualnych Potrzeb i Planu Działań Wspierających. Te jednak są przeznaczone dla uczniów posiadających inne orzeczenia i opinie niż orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Rysunek 4. pokazuje ścieżkę postępowania z uczniem niepełnosprawnym.

Indywidualny program terapeutyczny jest przygotowywany przez zespół specjalistów powołany w każdej placówce edukacyjnej. Zespół spotyka się co najmniej raz w roku, aby dokonać okresowej, wielospecjalistycznej oceny efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej lub ewentualnych modyfikacji programów<sup>44</sup>. Część edukacyjną opracowują nauczyciele i specjaliści pracujący z dzieckiem, w porozumieniu z rodzicami ucznia, w oparciu o wielospecjalistyczną ocenę funkcjonowania dziecka. Natomiast część terapeutyczna opracowywana jest przez psychologa, pedagoga, logopedę i innych specjalistów, jeśli jest to niezbędne, np. psychiatrę dziecięcego czy neurologa<sup>45</sup>. IPET zawiera:

- zakres dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia;
- rodzaj i zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem;
- formy i metody pracy z uczniem;
- formy, sposoby, okres udzielanego wsparcia, ilość godzin z poszczególnymi formami wsparcia;
- działania wspierające rodziców ucznia oraz zakres współpracy z poradnią oraz innymi organizacjami;
- zakres zajęć rewalidacyjnych;
- zakres współpracy nauczycieli z rodzicami ucznia w realizacji zadań<sup>46</sup>.

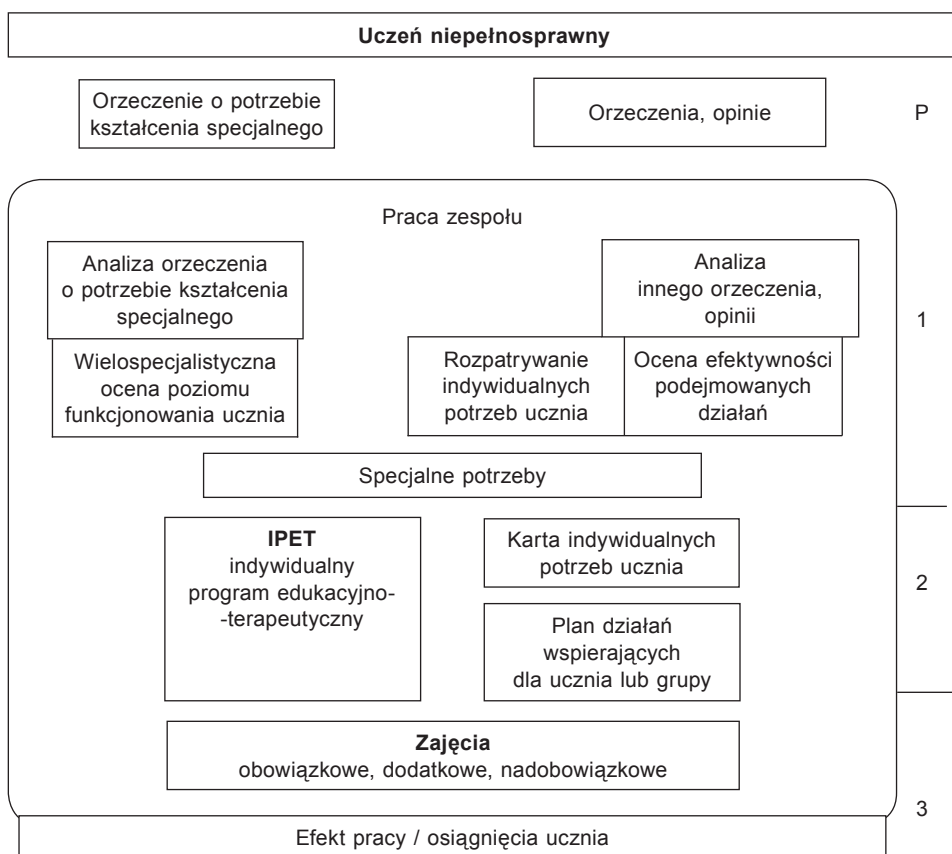
<sup>42</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r., Dz.U. Nr 228, poz. 1490.

<sup>43</sup> *Założenia projektowanych zmian. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa, MEN, 2010, s. 24–25.

<sup>44</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r., Dz.U. Nr 228, poz. 1490, pkt 4.

<sup>45</sup> B. BOENISCH, I. KLARO-CELEJ, J. MARSZYCKA-SUCHECKA, B. ROLA, M. SOBOCIŃSKA: *ABC konstruowania indywidualnych programów edukacyjnych*. Płock, MSCD, 2007, s. 6.

<sup>46</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r., Dz.U. Nr 228, poz. 1490, pkt 2.



P – poradnia psychologiczno-pedagogiczna, w tym specjalistyczna przedszkole/szkoła/placówka, 1 – poziom diagnostyczny, 2 – poziom programowy, 3 – poziom praktyczny

Rysunek 4. Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Źródło: B. TROCHIMIAK: *Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej*. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe. Część II. Warszawa 2010, s. 7.

Powodzenie włączenia ucznia z niepełnosprawnością intelektualną do szkoły ogólnodostępnej jest możliwe jedynie poprzez odpowiednią jej organizację i dostosowanie w taki sposób, aby każde dziecko znalazło w niej swoje miejsce, mogło zdobywać nowe wiadomości oraz umiejętności, rozwijać swoje zdolności i zainteresowania, a nie skupiać się jedynie na trudnościach<sup>47</sup>. Jednak zbyt pochopne i nie do końca dobrze przygotowane wprowadzanie ucznia niepeł-

<sup>47</sup> J. SKIBSKA: *Model kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w placówkach ogólnodostępnych*. W: *Edukacja jutra. Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*. Red. K. DENEK, A. KAMIŃSKA, W. ŁUSZCZUK, P. OLEŚNIEWICZ. Sosnowiec, Wydawnictwo Humanitas, 2012, s. 173.

nosprawnego intelektualnie do szkoły ogólnodostępnej może doprowadzić do sytuacji, o której wiele lat temu pisała Halina Borzyszkowska<sup>48</sup>, iż spotka się on z nauczycielem, który nie zawsze będzie przygotowany do pracy z takim uczniem. Mimo iż odnosiła ona te słowa do sytuacji wzrostu form kształcenia segregacyjnego i idącą za nim rosnącą liczbą nauczycieli specjalnych (nie zawsze posiadających odpowiednie kwalifikacje do pracy dydaktyczno-wychowawczej), to słowa te można odnieść do sytuacji odwrotnej, z jaką przyszło się zmierzyć zarówno niepełnosprawnemu intelektualnie uczniowi, jego rodzicom, jak i samym nauczycielom szkoły inkluzyjnej.

Jak już zostało wspomniane we wcześniejszej części publikacji, Anglia, jako jedyny z badanych w pracy krajów, próbuje przeciwdziałać usilnej i bezsensownej inkluzji. Nie oznacza to jednak, że jest zupełnie przeciwna włączaniu uczniów do szkół masowych, jednak ważne, by robić to rozsądnie i w tych przypadkach, w których jest taka możliwość. W Anglii program *Index for Inclusion*, który jest wspierany przez rząd, wskazuje na trzy płaszczyzny inkluzji: tworzenie inkluzyjnych kultur, budowanie inkluzyjnych metod działania oraz rozwijanie inkluzyjnych praktyk. Te wszystkie trzy płaszczyzny są determinantami właściwie wprowadzanej inkluzji do szkół.



Rysunek 5. Model edukacji inkluzyjnej w Anglii

Źródło: T. BOOTH, M. AINSCOW: *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE, 2002, s. 7. Wydanie polskie: *Przewodnik po edukacji włączającej, rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*. Red. J. STYCZEŃ-LASOCKA. Warszawa, Olimpiady Specjalne Polska, 2011.

Model ten (zob. rysunek 5) zakłada, że w szkole, gdzie tworzone są wszelkiego rodzaju zmiany, należy uwzględnić wszystkie te elementy<sup>49</sup>. Sytuacja dzieci

<sup>48</sup> H. BORZYSZKOWSKA: *Charakterystyka dziecka upośledzonego w stopniu lekkim*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. BORZYSZKOWSKA. Warszawa, WSiP, 1983, s. 7.

<sup>49</sup> Pierwsza wersja *Index for inclusion...* powstała w 2002 roku, obecnie jest przetłumaczona na wiele języków i korzysta z niej wiele krajów, m.in. Polska, w której w 2011 roku pojawił się przewodnik po edukacji włączającej, opracowany na podstawie brytyjskiego *Index for Inclusion...*

niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim jest w dużej mierze zróżnicowana ze względu na miejsce zamieszkania. Każde hrabstwo ma bowiem dużą autonomię w zarządzaniu oświatą. W różnych hrabstwach Lokalne Władze Edukacyjne prowadzą mniej lub bardziej restrykcyjną politykę inkluzyjną<sup>50</sup>.

Te wszystkie działania sprawiają, że inkluzja staje się głównym, pożądanym i najbardziej uznawanym nurtem edukacji osób niepełnosprawnych. Praktyka pokazuje, że w przypadku niepełnosprawności intelektualnej do szkół masowych trafiają dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem niepełnosprawności, natomiast znacznie i głęboko niepełnosprawni intelektualnie nadal kształceni są w szkołach specjalnych. Szkoły inkluzyjne w Polsce i Republice Czeskiej nie są przystosowane dla uczniów w takim stopniu niepełnosprawnych, bardzo często ani pod względem przygotowania nauczycieli<sup>51</sup>, ani braku barier architektonicznych, ani też wyposażenia w odpowiedni specjalistyczny sprzęt wykorzystywany w pracy z dziećmi z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną.

Niewątpliwie edukacja inkluzyjna jest szansą dla dziecka nie tylko na uczestniczenie w życiu grupy rówieśniczej, ale przede wszystkim na uczęszczanie do najbliższej położonej w stosunku do miejsca zamieszkania szkoły. Dzięki temu, że subwencja oświatowa jest przekazywana na dziecko niepełnosprawne na podstawie sprawozdań przygotowywanych przez szkoły dla organów prowadzących, to również placówka masowa może dzięki temu zapewnić odpowiednie wsparcie danemu uczniowi. Takie są założenia w zapisach prawnych. Jednak rzeczywistość pozostawia często wiele do życzenia. Podczas prowadzenia selekcji szkół do badań okazało się, iż w szkołach masowych w Polsce trudno było znaleźć uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym i głębokim. Pięknie brzmiące zapisy o wsparciu dziecka w jego naturalnym środowisku, niezależnie od stopnia niepełnosprawności, rozmiijają się z rzeczywistością. Podobna sytuacja jest w Republice Czeskiej, jak również w Anglii, w której szkoły, walcząc o miejsce w rankingu najlepszych szkół, niechętnie widzą w swoich szeregach uczniów, którzy mogą obniżyć ogólne wyniki w szkole. Istnienie formy inkluzyjnej oraz jej rzeczywistą realizację w badanych krajach przedstawia tabela 9.

<sup>50</sup> Najbardziej inkluzyjną politykę prowadzi hrabstwo Nottinghamshire, gdzie mówi się o 1% uczniów trafiających do szkół specjalnych.

<sup>51</sup> Którzy sami przyznają, że są pełni obaw związanych z brakiem merytorycznego przygotowania do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jego diagnozowaniem oraz przygotowywaniem Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych oraz Planów Działań Wspierających, por.: T. ZACHARUK: *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*. „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 1(20) 2011, s. 6.

Tabela 9. Forma inkluzyjna zapisana w aktach prawnych i realizowana w rzeczywistości wobec uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce

Stopień upośledzenia	Anglia	Republika Czeska	Polska
W aktach prawnych			
Umiarkowany i znaczny	Tak	Tak	Tak
Głęboki	Tak	Nie	Nie
Realizacja w rzeczywistości			
Umiarkowany	Tak	Nie	Nie
Znaczny	Tak (w mniejszym stopniu)	Nie	Nie
Głęboki	Tak (w bardzo małym stopniu)	Nie	Nie

Źródło: Opracowanie własne.

#### 7.4. Indywidualne nauczanie uczniów niepełnosprawnych intelektualnie

Indywidualne nauczanie to takie, którego stosowanie zaleca się w przypadku dzieci niemogących uczestniczyć z rówieśnikami w edukacji standardowej w klasie szkolnej. Nauczanie indywidualne w większości odbywa się w domu, są też elementy włączające ucznia na miarę jego możliwości w nurt życia szkoły. Z powodu znacznie ograniczonych kontaktów ucznia z rówieśnikami nauczanie indywidualne traktowane jest jako najbardziej segregacyjna forma edukacji. W Polsce o indywidualnym nauczaniu decyduje zespół orzekający, działający przy poradniach pedagogiczno-psychologicznych, który wydaje orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania. Ostateczna decyzja należy do rodziców. Rozporządzenie MEN z 2003 roku mówi, iż indywidualne nauczanie organizuje się dla dzieci i młodzieży, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do placówki, na okres określony w orzeczeniu o potrzebie indywidualnego nauczania<sup>52</sup>. Dyrektor szkoły, której uczeń posiada orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, organizuje takie nauczanie w porozumieniu z organem prowadzącym<sup>53</sup>.

W Republice Czeskiej o indywidualnym nauczaniu dziecka, które podobnie jak w Polsce może odbywać się na terenie miejsca zamieszkania lub na terenie szkoły, decyduje dyrektor szkoły na pisemny wniosek szkolnego pedagogicznego centrum. Ostateczna decyzja, podobnie jak w Polsce, należy do rodziców danego

<sup>52</sup> Rozporządzenie MENiS z dnia 29 stycznia 2003 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży.

<sup>53</sup> Ustawa o Systemie Oświaty, Dz.U. 1991, Nr 95, poz. 425, s. 79.

ucznia lub jego prawnych opiekunów<sup>54</sup>. W Anglii, podobnie jak w przypadku wyżej opisanych krajów, indywidualne nauczanie jest zagwarantowane przez akty prawne. Decyzję o nauczaniu indywidualnym ucznia wydaje stosowny Local Educational Authority przy wyrażonej przez rodziców zgodzie.

## 7.5. Podsumowanie

Doświadczenia w zakresie organizowanych form kształcenia uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną w omawianych krajach nie są jednorodne. Jak pokazują analizy w powyższym rozdziale, mimo dążenia do jednego celu we wszystkich badanych krajach, czyli zapewnienia dzieciom niepełnosprawnym dostępu do edukacji włączającej, to w każdym z nich nieco inaczej to włączanie jest pojmowane i inaczej wygląda jego organizacja.

Formy kształcenia w analizowanych krajach są zbieżne w przypadku nauczania indywidualnego oraz kształcenia segregacyjnego. Jednak edukacja integracyjna rozumiana w różny sposób powoduje, że w Polsce istnieje dodatkowy typ placówki – szkoła integracyjna/z oddziałami integracyjnymi (zob. tabela 10).

Ciekawy model przedstawiający tendencje wyznaczające stałość/zmienność w zakresie edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie, w którym zawarte są wszystkie elementy przedstawione w tym rozdziale, prezentuje Joanna Głodkowska.

Model ten (zob. rysunek 6) prezentuje wprowadzić możliwości edukacyjne dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w Polsce, ale równie dobrze, wyłączając wyróżniony element lub też łącząc go w elementem sąsiadującym, będzie adekwatny do systemu zarówno angielskiego, jak i czeskiego. W obu tych systemach bowiem edukacja integracyjna i edukacja inkluzyjna są tożsame, a pojęcia integracji i inkluzji używane jako synonimiczne<sup>55</sup>. Pojęcia te ściśle się ze sobą łączą i choć zdarza się ich rozróżnianie, to w systemie kształcenia nie posiadają one oddzielnych form. Taka sytuacja występuje jedynie w Polsce, co zostało dokładnie opisane wcześniej. W Anglii i Republice Czeskiej integracja dzieci niepełnosprawnych intelektualnie polega na włączaniu ich w nurt szkoły masowej. W Polsce natomiast włączanie przypisywane jest bardziej do formy inkluzyjnej, traktowanej jako kolejny krok (po integracji) w celu normalizacji

<sup>54</sup> Zákon nr 561/2004 Úř., o předškolním, středním, vyšším odborném a jiných vysokých škol (zákon školy). Ustawa nr 561/2004 w sprawie kształcenia przedszkolnego, średniego, wyższego zawodowego i innego (Ustawa szkolna, Dz.U. § 18, s. 10268).

<sup>55</sup> M. BARTONOVA, M. VITKOVA: *Vliv současných změn v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na přípravu učitelů*. V: *Kapitoly ze specialni pedagogiky*. Red. J. PIPEKOVA. Brno, Paido, 2006.

Tabela 10. Porównanie systemu szkolnictwa w Polsce, Anglii i Republice Czeskiej (odniesienie do klasyfikacji ISCED 2011)

Poziom ISCED	Poziom	Polska	Anglia	Republika Czeska
0	Przedszkole (Early Childhood Education)	Przedszkola ogólnodostępne Przedszkola integracyjne Przedszkola specjalne Ośrodki rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawcze	Przedszkola masowe Przedszkola specjalne	Przedszkola specjalne Przedszkola specjalne z inter-natem Oddziały specjalne w przed-szkolach masowych
01	Wczesne wspomaganie/ Wczesna interwencja (Early childhood educational development)	Wczesne wspomaganie	Wczesne wspomaganie (Early child support)	Wczesne wspomaganie (Rana Pece)
1	Szkoła podstawowa (umiarkowany i znaczny stopień)	Szkoła specjalna I stopień (klasy 1–3) Nauczanie zintegrowane II stopień (klasy 4–6) Nauczanie przedmiotowe Liczebność klas: 4–8 Nauczyciel oligofrenopedagog Szkoła integracyjna I stopień (klasy 1–3) Nauczanie zintegrowane II stopień (klasy 4–6) Nauczanie przedmiotowe Liczebność klas: 20 Liczba niepełnosprawnych uczniów: 3–5 (różne niepełnosprawności) 2 nauczycieli – w tym jeden pedagog specjalny	Szkoły masowe (mainstream), państwowe, nie-państwowe, wolontariackie, z in-ternatem Szkoły specjalne dla osób z niepełnosprawnością umiarkowaną i znaczną (moderate, severe learning diffi-culties)	Szkoła podstawowa specjalna (pomocna szkoła) Etap przygotowawczy szkoły specjalnej podstawowej Klasy szkoły podstawowej spe-cjalnej w Instytucie Opieki Społecznej dla niepełnospraw-nych intelektualnie Liczebność klasy: 2–4 uczniów

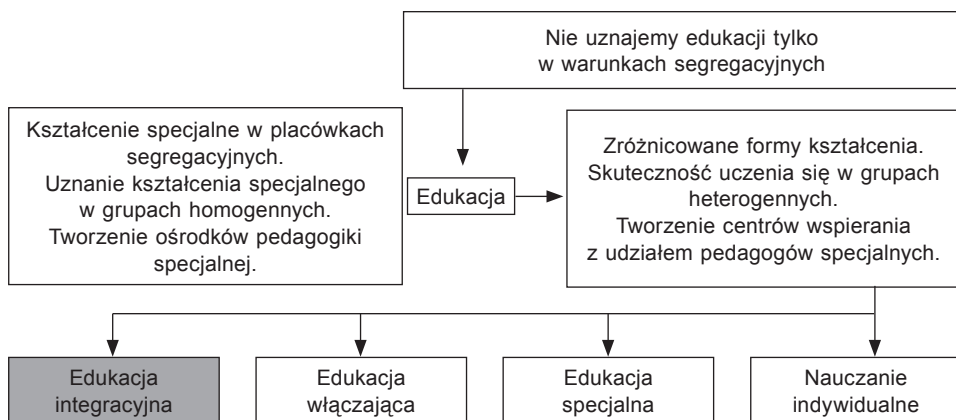


cd. tab. 10

1	Szkoła podstawowa Głęboka niepełnosprawność intelektualna	Nauczanie zintegrowane Szkoła specjalna Liczba uczniów w klasie: 2–4	Szkoły specjalne dla osób z niepełnosprawnością umiarkowaną i znaczną (moderate, severe learning difficulties)	Klasy szkoły podstawowej specjalnej dla uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną Klasy rehabilitacyjne szkoły specjalnej podstawowej Liczebność klasy: 4–6 uczniów
2	Gimnazjum	Gimnazjum (specjalne, integracyjne) (13–16 lat)	Key stage 3 (szkoły jak wyżej) (Niższy stopień szkoły średniej) (11–14 lat)	Zakładni stopień (11–15 lat) Liczebność klasy: 4–6 uczniów
3	Szkoła średnia	Szkoła średnia (specjalna, zawodowa, przysposabiająca do pracy) (16–21 lat, z możliwością do wydłużenia do 24.–25. roku życia)	Key stage 4 (szkoły jak wyżej) (Wyższy stopień szkoły średniej) (14–19 lat)	Gimnazjum (15–19 lat)
4		Warsztaty terapii zajęciowej	College (19–25 lat)	Practicka skola (19–26 lat)

Źródło: Opracowanie własne.

edukacji uczniów niepełnosprawnych, ale znacznie różniący się od formy integracyjnej samą organizacją i niektórymi założeniami<sup>56</sup>, co Grzegorz Szumski<sup>57</sup> czy Anna Firkowska-Mankiewicz<sup>58</sup> określili jako „przewrót kopernikański”, zwrot w edukacji osób niepełnosprawnych.



Rysunek 6. Model edukacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie wg J. Głódkowskiej

Źródło: J. GŁÓDKOWSKA: *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*. Kraków–Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, APS, 2012, s. 90.

Przyczyn takiego stanu rzeczy, jeśli chodzi o rozbieżność pomiędzy polskim rozumieniem integracji a rozumieniem pozostałych krajów, można upatrywać w reformie oświaty i wprowadzeniu w życie ustawy oświatowej, która wskazała możliwość kształcenia uczniów niepełnosprawnych w oddziałach integracyjnych. Polska przyjęła wtedy model hamburski, który określał szczegółowe zasady organizowania takich oddziałów. Zgodnie z nimi oddział taki ma zmniejszoną liczbę uczniów (15–20), z czego od 3 do 5 uczniów to uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego<sup>59</sup>, oraz zapewnione wsparcie dodatkowego nauczyciela, który posiada kwalifikacje z pedagogiki specjalnej<sup>60</sup>. Mimo nieustannej krytyki tego modelu oraz silnego lobby Ministerstwa Edukacji nakierowanego na inkluzję rozumianą jako włączanie uczniów do szkół ogólnodostępnych

<sup>56</sup> Z. GAJDZICA: *Kulturowe, społeczne i zawodowe uwarunkowania postaw nauczycieli wobec integracji edukacyjnej – konteksty teoretyczne*. W: *Wsparcie instytucjonalne osób niepełnosprawnych w Polsce i Republice Czeskiej*. Red. I. FAJFER-KRUCZEK, S. WRONA. Cieszyn, Arka, 2011, s. 70.

<sup>57</sup> G. SZUMSKI: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa, APS, PWN, 2006.

<sup>58</sup> A. FIRKOWSKA-MANKIEWICZ: *Edukacja – narzędziem przeciw wykluczaniu społecznemu osób niepełnosprawnych*. W: *Przeciw wykluczaniu społecznemu osób niepełnosprawnych*. Red. L. FRĄCKIEWICZ. Warszawa, IPiSS, 2008.

<sup>59</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz szkół publicznych, Dz.U. § 5.2.

<sup>60</sup> Ibidem, Dz.U. § 13.2.

przy minimalnym zakresie wsparcia, szkoły integracyjne walczą o swoją pozycję i opinię o swojej wartości względem kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami. Najwcześniej integracją edukacyjną zainteresowała się Anglia, natomiast w Polsce, podobnie jak i w Czechach, instytucjonalne przeobrażenia formy segregacyjnej w kierunku integracji przybrały na sile po przemianach społeczno-gospodarczych w 1989 roku<sup>61</sup>. Szkoły ogólnodostępne w Polsce i Republice Czeskiej, ale również w Anglii, nie są jednak w pełni przygotowane do kształcenia uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Konsekwencją tego jest fakt, iż o ile w Anglii istnieje możliwość skorzystania przez dziecko ze School Action lub School Action Plus i będzie ono zaopiekowane na miarę możliwości, w przypadku Polski może skorzystać z tej krytykowanej, ale jednak alternatywnej formy edukacji integracyjnej, gdzie zapewnione są zdecydowanie lepsze warunki, by dziecko takie mogło sobie poradzić, to w przypadku Republiki Czeskiej większość z tych uczniów kształci się w szkołach specjalnych. Nadal zatem najczęstszą formą, w jakiej kształcą się uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz zawsze w przypadku głębokiej niepełnosprawności, jest forma segregacyjna. Szkoły/ośrodki specjalne są bowiem w stanie zapewnić właściwą opiekę i należyte zaplecze terapeutyczne zgodne z potrzebami tej grupy uczniów. Dużym walorem systemu angielskiego jest silna współpraca ze szkołami ogólnodostępnymi/sąsiedzkimi (zapisana również w aktach prawnych), dzięki której uczniowie poszczególnych szkół mogą wzajemnie ze sobą nie tylko obcować, ale również korzystać z zaplecza, które posiada każda z nich, a którego nie ma ta druga. W Polsce również zauważalna jest tendencja do nawiązywania współpracy pomiędzy szkołami specjalnymi a szkołami ogólnodostępnymi, jednak jest ona nadal w większości wynikiem inicjatyw oddolnych, organizowanych przez zarządzających poszczególnymi placówkami. Brak uregulowań prawnych zarówno w Polsce, jak i w Republice Czeskiej powoduje brak, niewielką liczbę lub nieregularność podejmowanych w tym zakresie działań, a czasami utrudnienia logistyczne w ich organizacji.

---

<sup>61</sup> J. BOGUCKA: *Nauczanie integracyjne w Polsce*. W: *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*. Red. J. BOGUCKA, M. KOŚCIELSKA. Warszawa, CMPP-P MEN, 1996, s. 52; P. FRANIOK: *Kapitolu z teorii specjalnej pedagogiki*. Ostrava, Wydawnictwo Uniwersytetu Ostrawskiego, 2003, s. 22–23.



## Struktura systemu edukacji

Mimo iż system kształcenia specjalnego jest częścią systemu kształcenia w ogóle, czyli jest elementem większej całości i można by rozpatrywać go w kontekście funkcjonalizmu, gdzie stanowiłby pewną całość szerszej struktury (w tym momencie systemu kształcenia ogólnego) i spełniałby określoną funkcję na rzecz tego szerszego systemu (złożonego z elementów funkcjonalnie ze sobą powiązanych)<sup>1</sup>, to jednak istotą niniejszej pracy nie jest pokazanie relacji (a przynajmniej nie tylko) i zależności, jakie istnieją pomiędzy poszczególnymi elementami systemu. Istotą jest sięgnięcie w głąb kształcenia specjalnego i ukazanie, jak jest ono konstruowane przez jego uczestników, oraz pokazanie różnic w jego postrzeganiu, wyłaniających się w toku wzajemnych interakcji w kontekście warunków, w jakich funkcjonuje. Warunków społecznych, kulturowych, ekonomicznych czy wyznaniowych.

Spoglądając na szkołę z perspektywy interakcji, możemy zauważyć pewną analogię do patrzenia z perspektywy interakcji na społeczeństwo, którego podstawowymi elementami składowymi są nie tyle zbiorowości, ani nawet jednostki, ale interakcje społeczne. Społeczeństwo przybiera postać skomplikowanej sieci wzajemnych oddziaływań jednostek<sup>2</sup>. Podobnie w instytucji szkoły, jako elementu systemu, ważniejsze staje się pytanie o sposoby rozumienia znaczeń, definiowania sytuacji oraz realizacji najrozmaitszych wariantów zachowań, z których wyrastają utrwalone wzory zachowań oraz zewnętrzne w stosunku do jednostek reguły ograniczające i kontrolujące ich zachowania<sup>3</sup>. Wymiana dóbr w toku wzajemnych interakcji, w postaci przekazywania odpowiednich wartości oraz stwarzania dzieciom niepełnosprawnym intelektualnie możliwości nabywania kompetencji niezbędnych do możliwie największej autonomii, przynosi korzyści każdej ze stron. Odpowiednio skonstruowany system edukacji w postaci szkoły

---

<sup>1</sup> Por.: J. TUROWSKI: *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 2001, s. 58.

<sup>2</sup> Por.: B. SZACKA: *Wprowadzenie...*, s. 134.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 136–137.

będącej miejscem, w którym uczniowie w toku wzajemnych interakcji zarówno z kadrami nauczycielską, kadrami administracyjną, jak i między sobą nawzajem mogą rozwijać w sobie kapitał ludzki, może stać się czynnikiem warunkującym kapitał społeczny danej społeczności.

## 8.1. Ustrój szkolny

Ustrój szkolny może być rozumiany dwojako. Według Tadeusza Wilocha rozpatrywany jest jako układ instytucji powołanych do realizacji celów pedagogicznych danego kraju i bywa dwustronnie związany z jego rzeczywistością. Owa dwustronność to powiązanie ustroju szkolnego z rzeczywistością danego kraju, polegająca na tym, że zarówno szkolnictwo w rozwoju historycznym, jak i aktualne warunki funkcjonowania, zależą od pozaszkolnej rzeczywistości, a spełniając wobec niej rolę służebną, wywiera z kolei mniej lub bardziej znaczący wpływ na jej poszczególne składniki<sup>4</sup>. Ustrój szkolny jest bardzo ważnym elementem systemu szkolnego, rozumianym też jako struktura organizacyjna, która ma na celu regulującą funkcję każdego ogniwa systemu i wzajemnych ich powiązań<sup>5</sup>. Na te ogniwa składają się nie tylko te składniki, które zwykle bezpośrednio współdziałają ze szkolnictwem, jak rodzina, pozaszkolne instytucje oświatowo-wychowawcze, instytucje naukowe i rekreacyjno-wychowawcze wraz z wytwarzanymi przez nie tradycjami kulturowymi, ale także wszelkie organizacje społeczne, gospodarcze, instytucje usługowe itp. Te wszystkie składniki rzeczywistości danego kraju stanowią warunki funkcjonowania szkolnictwa, a zarazem są także zależne w różnym stopniu od tegoż szkolnictwa<sup>6</sup>. Jakość interakcji, jakie zachodzą pomiędzy poszczególnymi elementami, będzie kształtowała obraz rzeczywistości szkolnej uczniów z umiarkowanym, znacznym i głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej w danym kraju. Ustrój badanych krajów zakłada dostęp tych uczniów do bezpłatnej i obowiązkowej edukacji obejmującej przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły ponadpodstawowe, a nawet szkoły średnie czy inne ośrodki edukacyjne. Struktura poszczególnych typów placówek kształcenia tej grupy uczniów zostanie dokładniej przedstawiona w kolejnym podrozdziale.

Jednym z ważnych elementów funkcjonowania szkoły jest funkcja dyrektora. Dyrektor szkoły to kluczowe stanowisko w systemie edukacji. Od jakości jego pracy zależy w znacznym stopniu jakość pracy szkoły. Od dyrektora oczekuje się wysokich kompetencji, fachowości, obrony nauczycieli, wyrozumiałości,

<sup>4</sup> T. WILOCH: *Ustrój Szkolny*. Warszawa, PWN, 1973, s. 9.

<sup>5</sup> M. PĘCHERSKI: *Problemy...*, s. 32.

<sup>6</sup> T. WILOCH: *Ustrój...*, s. 9.

docenienia wysiłku i trudu, sprawiedliwości i wielu innych pozytywnych cech<sup>7</sup>, a w przypadku kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną szczególnej znajomości specyfiki funkcjonowania osoby z tym rodzajem niepełnosprawności oraz jej możliwości edukacyjnych. Dyrektor, jako osoba kierująca całą placówką, rozumiejąca jej dynamikę, powinien stwarzać możliwości dzielenia się wiedzą i umiejętnościami dzięki pracy zespołowej, interakcjom, jakie zachodzą podczas spotkań zarówno z innymi nauczycielami, uczniami, rodzicami, jak i innymi uczestnikami procesu edukacji. Wszystkie badane kraje funkcjonują w dobie nieustannego reformowania systemu edukacji. W każdym z nich jesteśmy świadkami toczących się zmian. Zakończenie największych zmian było w Anglii do 2014 roku, w Republice Czeskiej do 2013 roku, w Polsce do 2014 roku. Taka sytuacja powoduje, iż przed kierującymi placówką oświatową pojawia się wiele wątpliwości. Janusz Mastalski zaliczył do nich m.in.: dylematy edukacyjne, stylizacyjne, ekonomiczne, „jakościowe”, rodzicielskie, docymologiczne, ewaluacyjne, etyczne, osobiste, na które nałożyć trzeba stworzenie szkoły, która będzie efektywna pod względem kształcenia, ale również i wychowania oraz która uwzględniać będzie dobro uczniów, nauczycieli oraz rodziców<sup>8</sup>. Przed dyrektorem współczesnej szkoły stoi zatem konieczność posiadania umiejętności gospodarowania zasobami materialnymi, jak również niematerialnymi, co jest warunkiem potrzebnym w kierowaniu każdą organizacją, która ma przetrwać i być atrakcyjna dla społeczeństwa. Kluczową kompetencją jest zatem w obszarze edukacji zarządzanie kapitałem ludzkim i społecznym.

Z wywiadów przeprowadzonych z dyrektorami placówek edukacyjnych w wybranych krajach<sup>9</sup> można wywnioskować, że dylematy związane z pełnieniem tej funkcji dotyczą głównie zarządzania finansami. Co ciekawe, żaden z dyrektorów nie narzekał na brak pieniędzy, a raczej na wytyczne narzucone przez Ministerstwo co do sposobów ich wydatkowania. Wszystkie badane placówki są subwencjonowane z budżetu państwa. W Polsce subwencja jest przekazywana do szkoły za pośrednictwem organu prowadzącego (powiat, miasto), w Czechach przez kraj, a w Anglii przez Lokalne Władze Edukacyjne<sup>10</sup>. Jednak subwencja ta jest obwarowana koszykiem świadczeń, którego muszą trzymać się dyrektorzy szkół podczas wydatkowania pieniędzy. W wypowiedzi czeskiego dyrektora znalazła się również uwaga dotycząca zbyt późnego wypłacania subwen-

<sup>7</sup> K. ZAJDEL: *Dyrektor placówki oświatowej – uwikłania i wyzwania*. W: *Kapitał ludzki w edukacji*. Red. L. PAWELSKI. Szczecinek, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, 2012, s. 155–160.

<sup>8</sup> Por.: J. MASTALSKI: *Dylematy współczesnego dyrektora szkoły*. W: *Kapitał ludzki...*, s. 37–50.

<sup>9</sup> Wywiady zostały przeprowadzone z dyrektorami: 1. Ośrodka Edukacyjno-Rehabilitacyjno-Wychowawczego (Polska); 2. Zespołu Szkół Specjalnych (Polska); 3. Portland Collage (Anglia); 4. Ash Lea School (Anglia); 5. Szkoły Specjalnej w Karwinie (Republika Czeska); 6. Základní škola Speciální Diakonie Čce (Republika Czeska).

<sup>10</sup> Dokładnie będzie o tym mowa w dalszej części książki.



cji, co wiąże się z koniecznością przesuwania środków przeznaczonych na inne cele na sprawy bieżące, typu wypłaty dla nauczycieli. Jak zostało zaznaczone, te pieniądze zawsze trafiają do szkoły, ale najpierw dyrektor musi je wziąć z jakiejś puli przeznaczonej np. na remonty<sup>11</sup>. Zaskakującym podczas wywiadów był fakt, że dyrektorzy nie wspominali o braku funduszy na zakup sprzętu. Obserwacje poczynione podczas badań wskazują, że placówki te są bardzo dobrze wyposażone, posiadają specjalistyczne pracownie, sprzęt i pomoce dydaktyczne. Nie są one jednak sfinansowane z budżetu państwa. Jak powiedziała jedna z dyrektorek polskich, to, co daje państwo, wystarcza na najbardziej podstawowe wyposażenie. Pocieszającym dla nas Polaków jest to, że Anglicy borykają się z podobnymi problemami. Jeśli są to szkoły publiczne, utrzymujące się głównie z dotacji państwowej, również muszą radzić sobie, sięgając po inne sposoby zdobywania większych funduszy na wyposażanie szkół. Inna sytuacja jest w przypadku szkół prowadzonych przez organizacje charytatywne, które poza dotacją państwową mają jeszcze dodatkowe źródło utrzymania. Angielskie szkoły w dużym stopniu liczą również na pieniądze pozyskiwane w ramach różnych prowadzonych na ich rzecz akcji charytatywnych. Zapytani o to polscy dyrektorzy wskazali, że akcje charytatywne po odliczeniu całego wkładu, jaki włożyli, przynoszą niewielki zysk. Sytuacja ta związana jest z uwarunkowaniami kulturowymi i świadomością powinności związanej z działalnością filantropijną. Polska historia pokazuje, że Polacy zbyt długo poddawani byli sytuacji, w której musieli walczyć o swoje, o przeżycie, o to, żeby godnie żyć i te emocje są jeszcze gdzieś głęboko w nas zakorzenione, że nie wystarczy okres ostatnich 20 lat (większego dobrobytu), aby zmieniła się nasza mentalność. Mimo że teraz poziom życia znacznie się poprawił, to nadal pokutuje w nas strach i brak poczucia bezpieczeństwa. W Anglii charytatywność jest elementem dziedzictwa kulturowego wynikającym z dumy narodowej. Anglicy czują powinność organizowania akcji charytatywnych lub brania w nich udziału, o czym dokładniej będzie jeszcze mowa. Polska rzeczywistość po 2004 roku zmieniła się na tyle, że po tych prawie 10 latach jesteśmy przyzwyczajeni do dotacji unijnych na tyle, że stały się one dla nas normą i bardzo dużym źródłem dofinansowań do inwestycji, na które w przeciwnym wypadku nie byłoby szkoły stać.

Kolejną sytuacją trudną, jaka ujawniła się z wywiadów z dyrektorami młodszymi stażem dyrektorskim, jest fakt zmiany relacji pomiędzy nimi a innymi pracownikami. Tylko jeden z dyrektorów angielskich nie wskazał takiej trudności, aczkolwiek wynika to z faktu, że jako jedyny nie wywodzi się z placówki, którą obecnie zarządza. Jego ścieżka zawodowa, która związana była początkowo jedynie ze współpracą z tą placówką z ramienia jednej z uczelni angielskich, doprowadziła go do konkursu na dyrektora po odejściu poprzedniego. Tak więc pracę zaczynał od razu z pozycji nadzórnej. W przypadku pozostałych dyrekto-

<sup>11</sup> Z wywiadu z jedną z dyrektorek szkoły czeskiej.

rów sytuacja jest trudniejsza, ponieważ ich koleżanki i koledzy, z którymi wcześniej łączyła ich relacja równorzędności, teraz od nich zależą. Trudno taką relację utrzymać – nawet jeśli chce się ją zachować, to pojawiają się różne grupy racji, które trzeba rozpatrywać. Nauczyciel może wchodzić w interakcje (jeśli naprawdę tego chce) z tymi osobami, z którymi chce, dyrektor natomiast musi wchodzić w interakcje z wszystkimi, z nauczycielami, uczniami, rodzicami, instytucjami zarządzającymi. Takiej trudności nie wskazywali również dyrektorzy z dłuższym stażem, co może być związane zarówno z wypracowaniem pewnych rozwiązań, z przyzwyczajeniem się do tych sytuacji i zaakceptowaniem ich, a czasem może nawet ze zmieniającą się w trakcie ich pełnienia funkcji kadrą, z którą łączy ich jedynie relacja nadrzędności i podrzędności od początku współpracy.

Mimo że dyrektorzy nie narzekają ogólnie na współpracę z rodzicami, twierdząc, że jest ona dobra – bo też taka musi według nich być, aby edukacja dziecka przebiegała sprawnie i efektywnie, to wśród sytuacji trudnych znajdują się dwie związane właśnie z tą relacją. Jedna dotyczy rodzica (szkoła polska), który jest nadgorliwy i nie przyjmuje do wiadomości informacji przekazywanych mu przez ludzi dookoła, utrudniając życie szkoły przez kolejne nasyłane na nią anonimowo kontrole. Druga dotyczy przekazywania rodzicom idei nauczania w danej placówce (szkoła angielska), która nie zawsze dla rodzica jest zrozumiała. Jeśli Lokalne Władze wskażą daną szkołę jako najlepszą dla ucznia, to rodzice powinni przystać na zasady panujące w tej szkole. Nie zawsze jednak tak się dzieje i dla dyrektora sytuacja ta, aby pogodzić dobro dziecka i jego rodziców z dobrem szkoły, a przy tym zachować ideę, jaką się dana placówka kieruje, jest trudna. Jeden z czeskich dyrektorów jako problem widzi ubytek uczniów oraz migrację rodzin, a przede wszystkim wielokulturowość. Szkoła, której ten problem dotyczy, mieści się na pograniczu polsko-czeskim, gdzie dużą grupę etniczną stanowi narodowość romska. Wiele dzieci romskich trafia właśnie do wymienionej szkoły, mimo że ich specyficzne trudności edukacyjne nie wynikają najczęściej z niepełnosprawności intelektualnej.

Wśród sukcesów, na jakie wskazywali dyrektorzy podczas wywiadów, najczęściej wymieniano rozwój placówki, który sprzyja rozwojowi uczniów. Są dumni z tego, że mogą sprostać potrzebom uczniów i zapewnić im odpowiednie środowisko rozwoju. Jeden z angielskich dyrektorów zaznaczał bardzo dobre wyniki szkoły w raporcie OFSTED, które charakteryzowały się wyróżniającą notą w zakresie osiągnięć uczniów, nauczania, bezpieczeństwa, zachowania uczniów. Zwraca jednak uwagę, że nie byłoby to możliwe, gdyby nie kapitał ludzki, jaki posiada kadra pracująca w placówce. Jest bardzo dumny ze wzmocnienia tego kapitału poprzez wspieranie kadry i umożliwianie jej doksztalcania, co buduje kapitał tej szkoły i sprawia, że uczniowie mogą w interakcji z nauczycielami korzystać z ich potencjału, rozwijając swój własny.

Rozwój uczniów jest dla nich najważniejszym sukcesem, a największą satysfakcją zadowoleni rodzice, którzy przychodzą z informacją zwrotną, że ich

praca przynosi efekty, że przez długi czas (liczony w miesiącach, latach) pracują nad jakimś zachowaniem dziecka, żeby usłyszeć od rodziców, że podczas kolacji świątecznej w restauracji ich dziecko samo wybrało sobie z menu jedzenie, czego nigdy wcześniej nie zrobiło<sup>12</sup>. „Kiedy przychodzą rodzice i mówią, że tu jest fajnie, no że widzą sens, że są dobrze zaopiekowani, to jest strasznie ważne, jak przyjdzie rodzic i powie, że pomogłeś jego dziecku”<sup>13</sup>.

W jednym z wywiadów z polskim dyrektorem pada również odpowiedź, że cała szkoła jest sukcesem i trudno mówić o pojedynczych rzeczach, bo jest cały ogrom różnych działań. Przede wszystkim to, że w dobie kryzysu i zamykania szkół władze nie zamierzają tego zrobić z tą placówką, co świadczy o tym, że funkcjonuje ona dobrze. A największą satysfakcją jest fakt, że szkoła nie jest smutna i ponura. Uczniowie chętnie przebywają i wracają do niej nawet po zakończeniu edukacji, ale również przyciąga okoliczną młodzież, co świadczy o bardzo dobrym wizerunku społecznym szkoły. Opinia na temat szkół specjalnych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w polskim społeczeństwie raczej nie jest korzystna, więc fakt młodzieży przychodzącej dobrowolnie jest ogromnym sukcesem<sup>14</sup>.

W powyższych rozważaniach można zauważyć, że łatwiej dyrektorom powiedzieć o trudnościach, na jakie natrafiają w swojej pracy w kształceniu uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, aniżeli o swoich sukcesach. Może to świadczyć o ich skromności, jednak zapytani o sukcesy wszyscy zmieniali wyraz twarzy, który pokazywał ich dumę ze swoich osiągnięć. Wszyscy wykazywali bardzo dużo satysfakcji z wykonywanej pracy, sprawiając wrażenie spełniania pewnego rodzaju misji, oprócz jednego dyrektora, który bardziej niż na zadowolenie uczniów i efekty ich edukacji wskazywał na sprawne zarządzanie placówką, jej rozwój, pozyskiwanie nowych funduszy, pomysłów, zatrudnianie specjalistycznej kadry itp. Wszyscy dyrektorzy, oprócz tego jednego, są pedagogami specjalnymi z doświadczeniem w codziennej pracy z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie, którzy w edukacji przede wszystkim widzą dziecko i to, jakie mają być skutki ich działań. Dlatego ich trudności związane są z zarządzaniem, a sukcesy z dzieckiem i ogromną satysfakcją z osiągnięć podopiecznych (jeśli nie wypowiedzianą werbalnie, to zasygnalizowaną niewerbalnie). Natomiast dyrektor, który nie jest pedagogiem specjalnym (mimo że ma bez wątpienia na uwadze dobro uczniów), a raczej menadżerem, wśród swoich sukcesów wymienił te związane z rozwojem placówki, zatrudnianiem itd., nie wspominając nic o satysfakcji z osiągnięć uczniów.

<sup>12</sup> Wywiad z dyrektorem placówki nr 4.

<sup>13</sup> Cytat z wywiadu z dyrektorem placówki nr 1.

<sup>14</sup> Wywiad z dyrektorem placówki nr 2.

## 8.2. Typy placówek

W Republice Czeskiej obowiązek szkolny dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (w tym uczniów niepełnosprawnych intelektualnie) trwa 10 lat i edukacja odbywa się na dwóch poziomach nauczania: poziom kształcenia podstawowego w szkołach powszechnych i szkołach praktycznych lub w szkołach specjalnych<sup>15</sup> (zob. rysunek 7).

Przedszkola przeznaczone dla dzieci w wieku od 2. do 6. roku życia są w Republice Czeskiej nieobowiązkowe. Dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną istnieje możliwość uczęszczania do przedszkoli specjalnych lub oddziałów specjalnych dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w przedszkolach ogólnych.

Uczniowie ci następnie mogą kształcić się w szkołach specjalnych typu zwłaszcza szkoła (szkoła specjalna podstawowa), które przeznaczone są dla uczniów z niepełnosprawnością w stopniu lekkim lub z pogranicza normy. Realizują podstawę programową szkoły ogólnej, od której różnią się przede wszystkim podejściem do ucznia oraz stosowaniem specjalnych metod nauczania, środków i pomocy dydaktycznych<sup>16</sup>. Uczniowie z głębszą niepełnosprawnością intelektualną mogą uczyć się w szkole typu pomocna szkoła, w której także występuje etap przygotowawczy (přípravný stupeň). Jego celem jest umożliwienie edukacji uczniom z głębszą niepełnosprawnością, którym trudno byłoby poradzić sobie w szkole. Etap przygotowawczy to oddzielny etap, podczas którego realizowany jest specyficzny program nauczania, który nie uwzględnia poszczególnych przedmiotów, ale skupia się na wychowaniu zmysłowym, umysłowym, poprzez sztukę, sport, muzykę, a edukacja jest realizowana jednocześnie przez dwóch pedagogów. Szkoła pomocna oraz jej etap przygotowawczy są podzielone na poszczególne etapy edukacyjne: przygotowawczy (3 lata), niższy (3 lata), średni (3 lata), wyższy (2 lata) oraz zawodowy (2 lata)<sup>17</sup>. W sumie edukacja w szkole podstawowej trwa 10 lat<sup>18</sup>. Podstawą do przyjęcia dziecka do szkoły specjalnej jest pisemne zalecenie szkolnego centrum poradnictwa. Na etap przygotowawczy można przyjąć dziecko w wieku 5 lat, a klasy liczą od 4 do 6 uczniów<sup>19</sup>. Na plan edukacji w szkole specjalnej na etapie przygotowawczym składają się tygodniowo: edukacja sensoryczna (3 h), edukacji umysłowa (5 h), pracownia artystyczna (4 h), edukacja fizyczna (5 h), edukacja muzyczna (3 h). Tabela 11 prezentuje tygodniowy plan szkoły specjalnej pomocnej na wszystkich etapach nauczania.

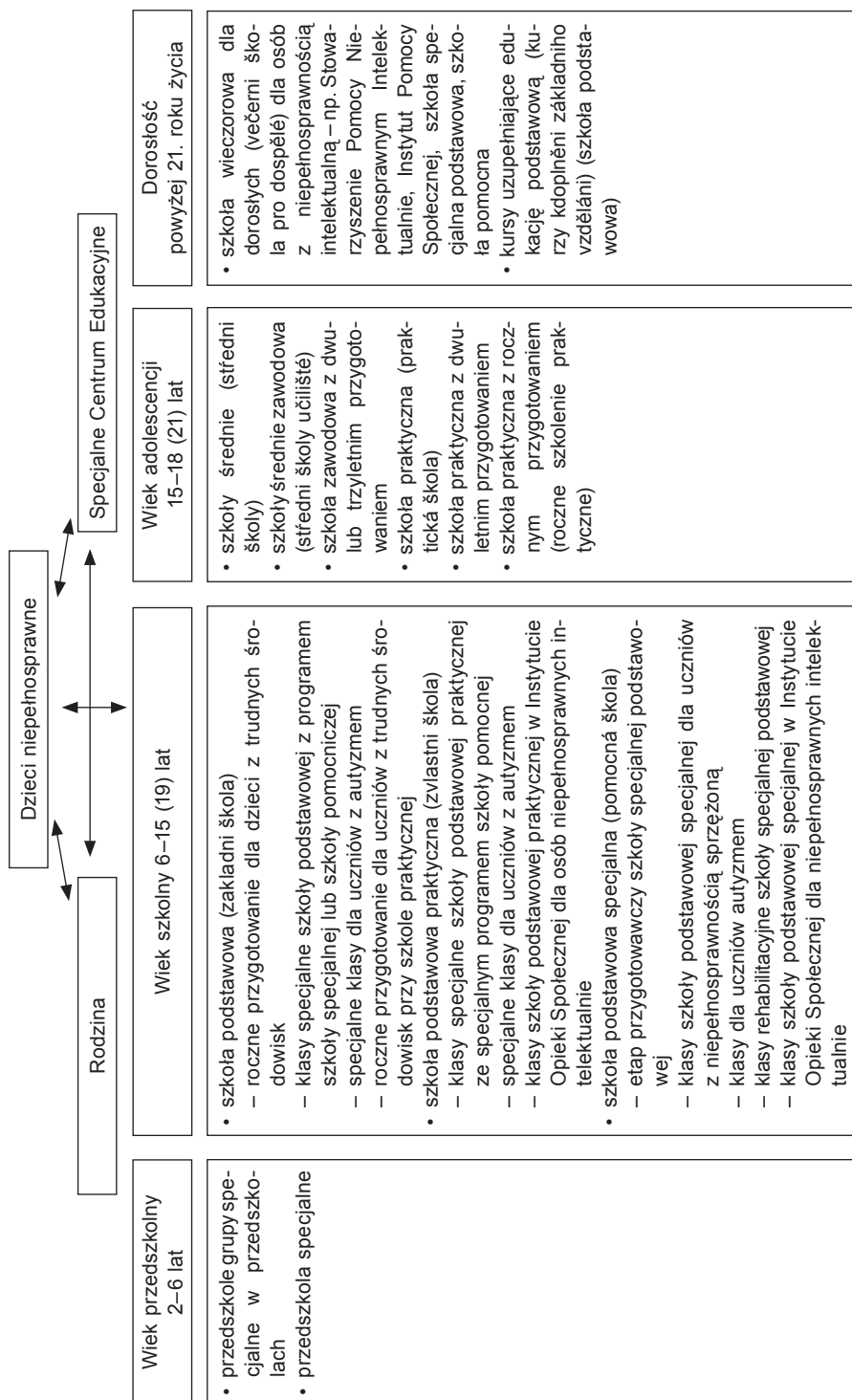
<sup>15</sup> M. BARTŇOVÁ, M. VITKOVÁ: *Vliv Současnych zmen...*, s. 1.

<sup>16</sup> Por.: M. VALENTA, O. MÜLLER: *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Praga, Parta, 2004, s. 99–101.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 102.

<sup>18</sup> Zakon č. 49/2009 Sb. § 48, p. (2).

<sup>19</sup> Zakon č. 49/2009 Sb. § 48a, p. (2), (3).



Rysunek 7. Typy placówek kształcenia dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w Republice Czeskiej

Źródło: P. FRANIOK: *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. Ostrava, Wydawnictwo Uniwersytetu Ostrawskiego, 2005, s. 49.

Tabela 11. Plan tygodniowy szkoły specjalnej pomocnej

Przedmiot	Niższy stopień	Średni stopień	Wyższy stopień	Zawodowe
Czytanie	2	2	3	2
Pisanie	1	2	2	1
Liczenie	1	3	3	2
Edukacja ustawiczna	2	2	2	2
Edukacja sensoryczna	2	–	–	–
Edukacja artystyczna	4	5	6	11
Edukacja fizyczna	5	5	5	5
Edukacja muzyczna	2	2	2	2
Nauka mowy	1	1	1	1
Całkowita liczba	20	22	24	26
Przedmiot fakultatywny	–	2	2	2

Źródło: M. VALENTA, O. MÜLLER: *Psychopedie...*, s. 103.

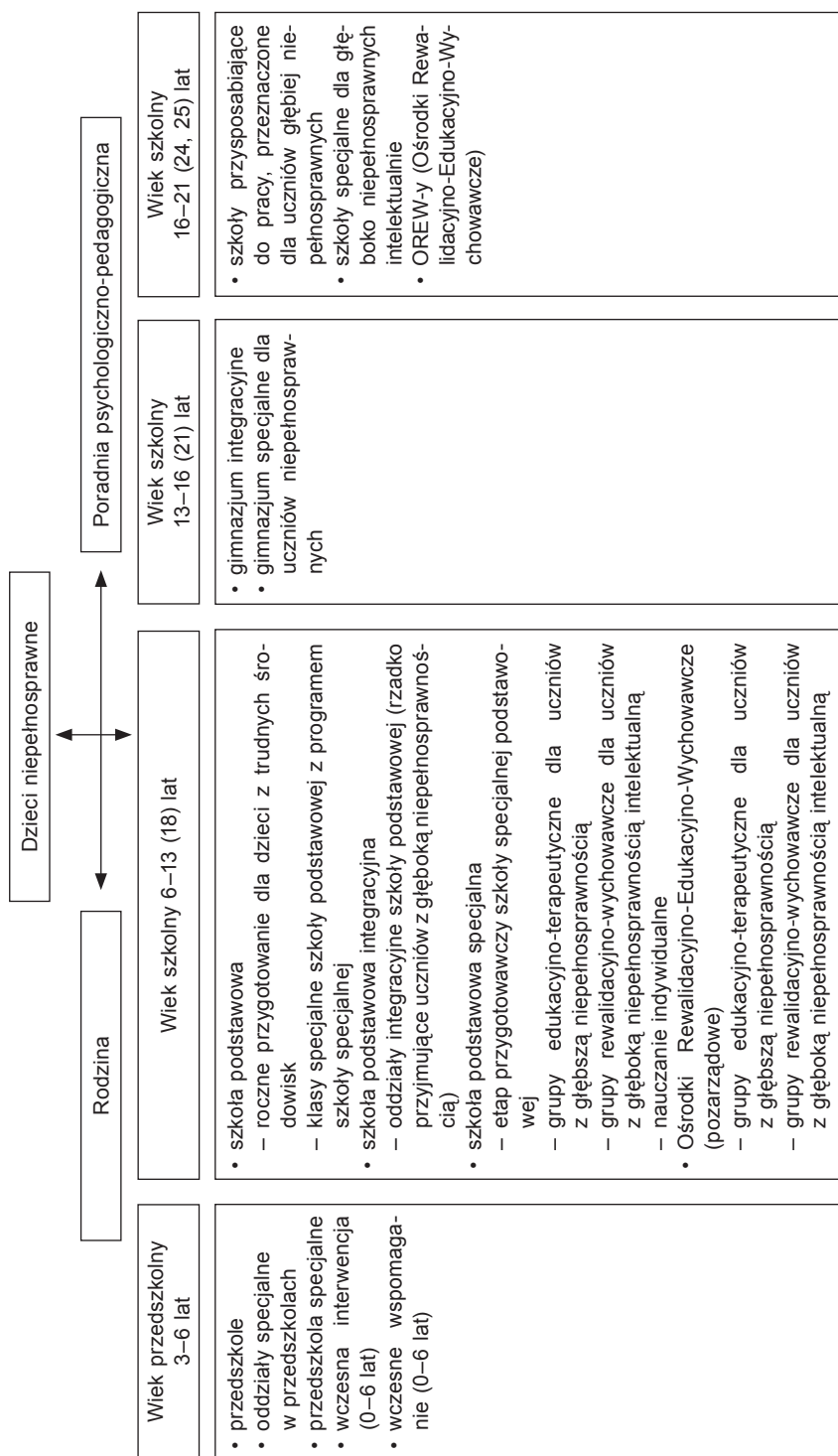
Dla uczniów z niepełnosprawnością w stopniu głębokim najczęściej stosowaną formą są oddziały rehabilitacyjne, które mogą być tworzone przy zvlastnich lub pomocnych szkołach. Takie zajęcia są maksymalnie zorientowane na rozwój psychomotoryczny funkcji dzieci, na rozwijanie elementarnej komunikacji (przy wykorzystaniu metod alternatywnych: AAC, Makaton, TTT system, piktogramy, czytanie społeczne, komunikacja za pomocą różnych przedmiotów). Ramowy plan edukacyjny obejmuje tygodniowo: edukację umysłową (5 h), edukację sensoryczną (4 h), artystyczną (3 h), muzyczną (3 h), rehabilitację i edukację fizyczną (5 h)<sup>20</sup>.

Szkoły praktyczne są przeznaczone dla dzieci, które nie zawsze są w stanie wyuczyć się zawodu, a ich celem jest wyuczenie dziecka czynności codziennych, domowych, opieki rodzinnej. Mogą przebiegać w trzech stopniach: kurs 3-letni, 2-letni i jednoroczny. Celem rocznego kursu jest przygotowanie uczniów przede wszystkim do pracy w zakładach pracy chronionej<sup>21</sup>.

Polski system szkolnictwa specjalnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną zakłada istnienie trzech typów placówek przewidzianych na każdym etapie edukacji (zob. rysunek 8). Placówki ogólnodostępne, integracyjne i specjalne (w tym Ośrodki Rewalidacyjno-Edukacyjno-Wychowawcze lub tym podobne, przeznaczone dla uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością i niepełnosprawnościami sprzężonymi).

<sup>20</sup> M. VALENTA, O. MÜLLER: *Psychopedie...*, s. 103.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 105.



Rysunek 8. Polski system edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wykresu P. Franioka. P. Franiok: *Unifikacja a variability ve vzdělávání lidí s mentálním postižením v České Republice a v Německu*. W: *Rovné příležitosti v edukaci osob se speciálními potřebami*. Red. P. Franiok, R. Kovarova. Ostrava, Wydawnictwo Uniwersytetu Ostrawskiego, 2009, s. 40.



Tabela 12. Typy placówek edukacyjnych w Anglii

Typ placówki / sposób prowadzenia	Maintained schools			Independent schools
	County	Wspomagane	Szkoły wolontariackie	
			Kontrolowane	Szkoły niezależne
Organ powołujący	Lokalne Władze Edukacyjne	Powolywane przez organizacje kościelne, głównie Kościół Anglikański, Katolicki oraz organizacje żydowskie.		Organizacje kościelne, ale udział w finansowaniu 50–75% kosztów utrzymania budynków pokrywa LEA
Finansowanie	Lokalne Władze Edukacyjne	Organizacje dobroczynne (udział w kosztach utrzymania i napraw – w 85% pokrywanych z dotacji z LEA), LEA płaci koszty bieżące, wynagrodzenia kadry	Lokalne Władze Edukacyjne	Organizacje dobroczynne (udział w kosztach utrzymania i napraw – w 85% pokrywanych z dotacji z LEA)
Kontrola	LEA i organ zarządzający  Szkoły te mają prowadzić instrukcje religijne bez wyznaniowe	Dane organizacje wolontariackie powołują 2/3 zarządców placówek oraz zatrudniają nauczycieli. Mogą prowadzić zajęcia wychowawcze, podczas których szanowane są wartości religijne bez względu na wyznanie uczniów	LEA powołuje większość zarządców, ale organy wolontariackie nominują 1/3 z nich. Mogą oferować instrukcje wyznaniowe również dla rodzin, które sobie tego życzą	Rada zarządców

Źródło: Pot: D. MACKINNON, J. STATHAM, M. HALES: *Education in the UK Facts and Figures*. London, The Open University, 1995, s. 106.

W angielskim systemie szkolnictwa istnieją szkoły, które są utrzymywane przez państwo (maintained schools) i szkoły prywatne, utrzymywane z opłat rodziców i datków fundatorów (independent schools). Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku organizowana jest edukacja uczniów z głębszym i głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej w szkołach ogólnokształcących, oddziałach specjalnych w szkołach masowych oraz w szkołach specjalnych (zob. tabela 12).

### 8.3. Metody selekcji szkolnej

Uczeń niepełnosprawny intelektualnie ma zagwarantowane prawo wyboru placówki edukacyjnej, która będzie w stanie zaspokajać jego potrzeby. Zarówno w Polsce, jak i w innych prezentowanych krajach decydującym głosem w sprawie podjęcia nauki w danym typie placówki jest głos rodziców poprzedzony specjalistyczną diagnozą i wskazaniem dotyczącym edukacji danego ucznia (zob. zestawienie w tabeli 13).

Tabela 13. Metody selekcji szkolnej do różnych form kształcenia uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce

Forma selekcji	Anglia	Republika Czeska	Polska
Szkoła specjalna	Statement of SEN (Oświadczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych) Zgoda rodziców	Orzeczenie specjalnego centrum pedagogicznego Zgoda rodziców	Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego Zgoda rodziców
Szkoła integracyjna	–	–	Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego Zgoda rodziców
Szkoła inkluzyjna	Wola rodziców	Wola rodziców	Wola rodziców
Indywidualne nauczanie	Statement of SEN (Oświadczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych – ze wskazaniem indywidualnego nauczania)	Orzeczenie specjalnego pedagogicznego centrum	Orzeczenia o potrzebie nauczania indywidualnego Zgoda rodziców

Źródło: Opracowanie własne.

W Polsce istnieją dwa rodzaje orzeczeń wydawanych osobom niepełnosprawnym: orzeczenie o niepełnosprawności/o stopniu niepełnosprawności oraz

wspomniane wyżej orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Pierwszy rodzaj przeznaczony jest do celów rentowych i wydawany przez Powiatowe lub Wojewódzkie Zespoły Orzekające. Ten rodzaj orzeczenia wydawany jest na podstawie art. 4a ust. 2 ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych.

Orzeczenie o niepełnosprawności wydawane jest na czas określony nieprzekraczający 16. roku życia. Natomiast orzeczenie o stopniu niepełnosprawności wydawane jest po ukończeniu 16. roku życia, w celu potwierdzenia statusu osoby niepełnosprawnej i umożliwienia jej korzystania ze specjalnych świadczeń i przywilejów. Wyróżnia trzy stopnie niepełnosprawności: lekki, umiarkowany i znaczny.

W myśl Ustawy o Systemie Oświaty ten rodzaj orzeczenia nie czyni dziecka uczniem niepełnosprawnym. Często jednak nauczyciele, przede wszystkim w szkołach ogólnodostępnych, mylą te dwa rodzaje orzeczeń, uznając, że dziecko posiadające orzeczenie o niepełnosprawności ma być traktowane jako dziecko uprawnione do korzystania z dodatkowego wsparcia edukacyjnego. Dopiero drugi rodzaj orzeczenia przeznaczony na cele edukacyjne nadaje dziecku status ucznia niepełnosprawnego. Na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego dziecko może zostać przyjęte do odpowiedniej dla jego potrzeb placówki. Przed podjęciem nauki przez dziecko może być wydana również opinia o potrzebie wczesnego wspomagania, aby dziecko mogło z takiej formy wsparcia skorzystać. W myśl polskich przepisów prawnych jest ono bowiem przeznaczone dla dzieci zdiagnozowanych jako niepełnosprawne.

Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane są przez zespoły orzekające powoływane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Orzekają one o potrzebie kształcenia specjalnego, a w przypadku dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim – wydają orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych albo orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania.

W orzeczeniu znajdują się diagnoza, zalecenia i uzasadnienie<sup>22</sup>. W orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego określa się zalecaną formę kształcenia specjalnego: w szkole ogólnodostępnej, szkole integracyjnej lub oddziale integracyjnym, szkole specjalnej lub oddziale specjalnym albo w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane jest na okres roku szkolnego, etapu edukacyjnego, okresu kształcenia w danej szkole. Orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych na okres do 5 lat. Natomiast orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania na czas określony, wskazany w zaświadczeniu o stanie zdrowia ucznia<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez Zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, Dz.U. 173, poz. 1072.

<sup>23</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania.

W Republice Czeskiej uczeń może być włączony do klasy lub grupy studyjnej dla uczniów niepełnosprawnych, albo też może mieć jedynie zastosowany odpowiedni program dla uczniów niepełnosprawnych w szkole masowej (tzw. indywidualna integracja). Dzieje się tak na pisemny wniosek szkolnej placówki doradczej (Speciálně Pedagogické Centrum – SPC), który zawiera konkretne propozycje wsparcia danego ucznia lub też po konsultacji z prawnym opiekunem danego dziecka lub z samym uczniem (dorosłym). Wniosek (którego odpowiedni formularz jest załącznikiem do tego rozporządzenia) może być również wystosowany przez prawnego opiekuna ucznia, który wyraża świadomą zgodę na umieszczenie dziecka w szkole (ale tylko na poziomie podstawowym). Umieszczenie dziecka niepełnosprawnego w danym oddziale klasowym i w danej formie kształcenia może być poprzedzone okresem próbnym. Okres ten trwa zgodnie z odpowiednimi zapisami dla danej formy edukacyjnej lub w przypadku edukacji włączającej 1–3 miesięcy lub 2–6 miesięcy. Podczas pobytu diagnostycznego uczeń jest nadal uczniem placówki macierzystej, do której był uprzednio przypisany. Podczas okresu trwania próby szkolny zespół pedagogiczny wyda rodzicom lub prawnym opiekunom dziecka odpowiedni raport i zalecenia dotyczące propozycji zastosowania odpowiedniej formy kształcenia dla danego ucznia. Takie zalecenia wydawane są w terminie 30 dni od ukończenia pobytu diagnostycznego dziecka w danej placówce<sup>24</sup>.

W angielskim systemie edukacji rodzice mają decydujący głos, do której szkoły chcą posłać dane dziecko. Jednak aby dziecko niepełnosprawne dostało należyte wsparcie i pomoc, a także uczęszczało do szkoły, która będzie w stanie zaspokoić jego potrzeby, niezbędna jest odpowiednia diagnostyka, która je zakwalifikuje do określonego rodzaju wsparcia. Dziecko niepełnosprawne intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim może dostać orzeczenie (Statement), lub status School Action Plus. Większość uczniów z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną posiada School Action Plus (21,5%), tylko 1,5% ze znaczną i 0,5% z głęboką, natomiast 14,9% uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym posiada orzeczenie, 13,5% ze znaczną i 4,5% z głęboką<sup>25</sup>. W szkole mainstreamowej uczeń może posiadać zarówno jeden, jak i drugi rodzaj dokumentu. Jednakże aby umieścić dziecko w szkole specjalnej, niezbędne jest orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Statement). Dopiero takie orzeczenie wydawane przez Lokalne Władze Edukacyjne jest w stanie zapewnić dziecku odpowiednie wsparcie w postaci finansowej, personalnej czy materialnej. Orzeczenie składa się z sześciu części, które zawierają: dane personalne rodziców i dziecka, datę urodzenia, język ojczysty, wyznanie; część druga wskazuje wszystkie specjalne potrzeby dzieci-

<sup>24</sup> Vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. P. 9. V § 9 (2).

<sup>25</sup> Department for Education, Statistical First Release, Special Educational Needs in England: January 2014.

ka; trzecia część opisuje specjalistyczną pomoc, jaka według Lokalnych Władz jest niezbędna, aby ww. potrzeby zostały zaspokojone (cele długoterminowe, cele krótkoterminowe, regularna ewaluacja celów zgodnie z postęпами danego ucznia oraz w jaki sposób te postępy mają być monitorowane); część czwarta to wskazanie, do jakiej szkoły dziecko powinno uczęszczać, aby otrzymać należytą, najlepszą dla jego potrzeb pomoc, lub ile i jakie ustalenia powinny być dokonane, jeśli chodzi o pomoc pozaszkolną; piąta część zawiera wszelkie potrzeby dziecka – te pozaedukacyjne, które są wynikiem ustaleń pomiędzy lokalnymi władzami a resortem zdrowia, pomocą społeczną czy innymi organizacjami; szósta część opisuje, w jaki sposób ma być udzielana pomoc, aby sprostać tym nieedukacyjnym potrzebom ucznia. Lokalne władze są zobligowane do przesłania wraz z orzeczeniem wszelkich wskazówek, które otrzymały od rodziców, innych osób, organizacji, podczas kompleksowej diagnostyki zagwarantowanej ustawowo<sup>26</sup>. Mają również obowiązek poinformowania rodziców po rozpoczęciu procesu diagnostycznego o ewentualnej możliwości otrzymania orzeczenia. Orzeczenie jest aktualizowane raz do roku. Jeśli rodzice nie zgadzają się z jego treścią, mają prawo się od niego odwołać do Trybunału Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych i Niepełnosprawności. Rodzice lub żłobek mogą wystąpić z prośbą do władz lokalnych o dokonanie diagnozy dziecka, jeśli zauważą u niego niepokojące objawy. Jeśli dziecko ma poniżej dwóch lat, Lokalne Władze mogą odmówić dokonania diagnozy, jeśli natomiast odmówią po skończeniu przez dziecko 2. roku życia, to rodzice mogą się od tej decyzji odwołać.

## 8.4. Podstawa programowa

W Deklaracji z Salamanki czytamy, że programy nauczania powinny odpowiadać potrzebom dzieci, a nie odwrotnie, dlatego szkoły powinny stwarzać szanse programowe odpowiadające dzieciom o różnych możliwościach i zainteresowaniach. Dzieci o specjalnych potrzebach mają otrzymać dodatkową pomoc dydaktyczną w kontekście normalnego programu nauczania, a nie odrębny program. Naczelną zasadą powinno być zapewnianie wszystkim dzieciom takiego samego wykształcenia, oferując dodatkową pomoc i wsparcie tym, które tego wymagają<sup>27</sup>.

Podstawa programowa dotycząca kształcenia dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębszym na etapie szkoły podstawowej w Polsce okreś-

<sup>26</sup> Department for Education, <http://www.education.gov.uk/popularquestions/childrenandfamilies/specialeducationalneeds/a005396/unnamed-item> [dostęp: 11.01.2013].

<sup>27</sup> Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. Tłum. T. GAŁKOWSKI. UNESCO, 1994.

lona w Rozporządzeniu MEN w załączniku nr 3 wskazuje, że celem kształcenia uczniów głębiej niepełnosprawnych intelektualnie jest rozwijanie autonomii ucznia niepełnosprawnego, wdrażanie go do funkcjonowania społecznego, rozumienia i uznawania norm społecznych, a w szczególności wyposażenie go – stosownie do jego możliwości – w takie umiejętności i wiadomości, które pozwolą mu na postrzeganie siebie jako niezależnej osoby. Najważniejsze jest to, aby mógł porozumiewać się z otoczeniem w najpełniejszy sposób (werbalnie lub pozawerbalnie), zdobył maksymalną samodzielność w zakresie zaspokajania potrzeb podstawowych, był zaradny w życiu codziennym, adekwatnie do indywidualnego poziomu sprawności i umiejętności miał możliwość decydowania o sobie, mógł uczestniczyć w różnych formach społecznego życia na równi z innymi członkami społeczności, zachowując prawo do swojej inności.

Rozporządzenie owo wśród podstawowych umiejętności zwraca uwagę na: umiejętności samoobsługi, dbałość o zdrowie, umiejętności komunikowania się z otoczeniem, rozwijania percepcji wzrokowej i spostrzegania, rozwijania percepcji słuchowej, ćwiczenia pamięci, zwłaszcza dotykowej, ruchowej i słownej, nauki czytania i pisanie, elementarne umiejętności matematyczne, poznanie najbliższego otoczenia, poznawanie najbliższego środowiska społeczno-kulturowego, twórczość artystyczną, poznawanie przyrody, zajęcia ruchowe, kształcenie techniczne<sup>28</sup>.

Załącznik nr 7 do tego samego rozporządzenia określa podstawę programową szkół przysposabiających do pracy uczniów głębiej niepełnosprawnych intelektualnie. Oprócz treści związanych *stricte* z edukacją (utrwalanie umiejętności pisanie, czytania, liczenia, szeregowania, klasyfikowania itp.) dużą rolę odgrywają te związane z przygotowaniem do życia i pracy zawodowej: kształtowanie umiejętności niezbędnych w autonomicznym, dorosłym życiu; umiejętności dbania o własne zdrowie i korzystania ze służby zdrowia; orientowania się w panujących normach społecznych i prawnych; korzystania z systemu wsparcia; znajomości własnego regionu, jego tradycji i kultury; umiejętności życia w rodzinie; przygotowania do podjęcia pracy na miarę swoich możliwości (rozporządzenie określa, jakie czynności i zadania może realizować uczeń w ramach pracy zawodowej)<sup>29</sup>.

Dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębokim zakres edukacyjny określa Rozporządzenie MEN w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Zgodnie z tym rozporządzeniem zajęcia obejmują w szczególności: naukę nawiązywania kontaktów w sposób odpowiedni do potrzeb i możliwości ucznia; kształtowanie sposobu komunikowania się z otoczeniem; usprawnienia ruchowe i psychoruchowe w za-

<sup>28</sup> Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2009 r., Nr 4, poz. 17, zał. nr 3.

<sup>29</sup> Ibidem, Dz.U. z 2009 r., Nr 4, poz. 17, zał. nr 7.

kresie dużej i małej motoryki, wyrabianie orientacji w schemacie własnego ciała i orientacji przestrzennej; wdrażanie do osiągania optymalnego poziomu samodzielności w podstawowych sferach życia; rozwijanie zainteresowań otoczeniem, wielozmysłowe jego poznawanie; kształtowanie umiejętności życia w grupie; naukę celowego działania dostosowanego do wieku, możliwości i zainteresowań uczestnika zajęć<sup>30</sup>.

W Republice Czeskiej podstawę do nauczania stanowią dwa rodzaje dokumentów, z których jeden jest z poziomu narodowego, a drugi szkolnego. Narodowy dokument, który jest podstawą do tworzenia planów szkolnych, to Ramowy (Narodowy) Plan Nauczania<sup>31</sup>. Ramowe programy nauczania są przewidziane dla każdego etapu edukacyjnego osobno i na ich podstawie tworzone są programy niższego poziomu, czyli szkolnego. Różnicowanie obszarów planu nauczania (treści, procedur edukacji oraz jej kończenia) to sposób, w jaki nauczyciele (zwłaszcza inkluzyjni) radzą sobie z realizacją różnego i indywidualnego podejścia do uczniów<sup>32</sup>. Każda szkoła wyznacza na podstawie tego Narodowego Planu Szkolny Plan Nauczania. Podstawę edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w Republice Czeskiej stanowi odrębny załącznik, jakim jest Ramowy program nauczania dla szkoły specjalnej podstawowej (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální), który określa jako cel edukacji tworzenie nowego i stopniowego rozwoju kompetencji kluczowych danego ucznia. Ze względu na znaczne zmniejszenie zdolności poznawczych i opóźnień w rozwoju psychomotorycznym cele kształcenia muszą być dostosowane do ograniczonych możliwości uczniów. Do osiągnięcia tych celów budowane są odpowiednie programy, wyznaczane konkretne zadania, działania, wykorzystywane konkretne metody i środki. Nadrzędnym celem jest osiągnięcie optymalnego rozwoju uczniów i podwyższanie jakości ich życia, zwiększając możliwości bycia bardziej otwartym mimo charakteru i stopnia tej niepełnosprawności<sup>33</sup> poprzez:

- zachęcanie uczniów do wszechstronnej i efektywnej komunikacji;
- pomoc uczniom w poznawaniu własnych możliwości i umiejętności oraz możliwości wykorzystywania ich w życiu codziennym;
- umożliwianie uczniom zdobywania strategii uczenia się i motywowanie ich do nauki;
- zachęcanie uczniów do konstruktywnego rozwiązywania problemów;
- rozwijanie umiejętności współpracy i szacunku dla pracy swojej i innych;
- przygotowanie uczniów do świadomości swoich praw i obowiązków, które powinni wypełniać;

<sup>30</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania...

<sup>31</sup> M. VITKOVA, V. LECHTA: *Realizace inkluzivní...*, s. 175.

<sup>32</sup> V. HÁJKOVÁ, I. STRNADOVÁ: *Inkluzivní vzdělávání...*, s. 124.

<sup>33</sup> *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*.



- kształcenie w uczniach potrzeby wyrażania pozytywnych uczuć, właściwego zachowania, doświadczania sytuacji życiowych, rozwijanie wrażliwości na drugiego człowieka oraz okoliczności otaczającej przyrody;
- uczenie uczniów dbania o zdrowie własne i innych;
- rozbudzanie szacunku do innych i umiejętność życia z innymi.

Ramowy program zakłada zdobycie przez uczniów sześciu podstawowych kompetencji kluczowych, które pozwolą na osiągnięcie ww. celów. Do takich kompetencji na koniec edukacji podstawowej zalicza się m.in. kompetencje do uczenia się, kompetencje do radzenia sobie z problemami, kompetencje komunikacyjne, kompetencje osobiste i społeczne, kompetencje obywatelskie, kompetencje wobec pracy<sup>34</sup>.

Program edukacyjny dla uczniów z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną podzielony jest na dziewięć obszarów edukacyjnych. Każdy obszar edukacyjny obejmuje jeden lub więcej zakresów oświatowych: język komunikacji (czytanie, pisanie, mowa), matematyka i jej zastosowania, technologie informacyjne i komunikacyjne (ICT), człowiek i świat, człowiek i społeczeństwo, człowiek i przyroda, kultura i sztuka (muzyka, sztuki), ludzie i zdrowie (edukacja zdrowotna, wychowanie fizyczne).

Treści edukacyjne z poszczególnych obszarów edukacji zachodzą na siebie. Są dostosowane do poziomu umysłowego uczniów. Składają się z przewidywanych efektów i programów nauczania na 1 i 2 etapie edukacji podstawowej. Pierwszy etap przypada na klasy 1–3, drugi na klasy 4–6, a trzeci na klasy 6–10<sup>35</sup>.

W Anglii w przeciwieństwie do Polski i Republiki Czeskiej istnieje jeden narodowy program nauczania (National Curriculum), który został wprowadzony w 1998 roku i obowiązuje wszystkie dzieci w trakcie obowiązku szkolnego. Zgodnie z zaleceniami Ministerstwa Edukacji każde dziecko ma być nauczone zgodnie z tym programem, który wyznacza podstawę programową i każdy uczeń ma osiągnąć te same kompetencje zgodnie z nią. Dyrektorzy placówek kształcących uczniów niepełnosprawnych intelektualnie głębiej i głęboko starają się pokazywać, że nie jest to właściwe rozwiązanie, ponieważ nie każde dziecko jest w stanie w ogóle być nauczone przedmiotowo (przedmiotów typu geografia, fizyka itp.). Obecnie każda szkoła musi realizować National Curriculum, chociaż w rzeczywistości (nawet po zmodyfikowaniu) nie da się zrobić tego w taki sposób, aby osiągnąć cele w nim zamierzone<sup>36</sup>. Obecnie trwają prace kontrolne<sup>37</sup> nad nowym National Curriculum, który obowiązuje od początku roku szkolnego 2014.

<sup>34</sup> Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Rozdział 5, s. 16.

<sup>35</sup> Ibidem, s. 6.

<sup>36</sup> J. ROSE: *Building Bridges with Rother schools...*

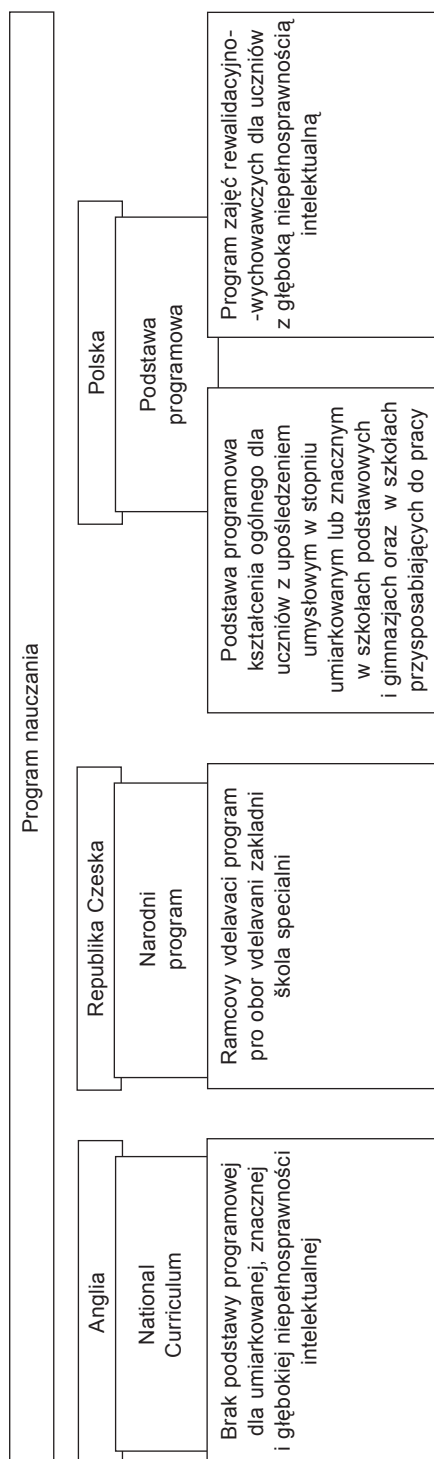
<sup>37</sup> 7 lutego 2013 roku na stronach Ministerstwa Edukacji pojawił się wstępny projekt National Curriculum, który był poddany publicznej dyskusji.

Można by stwierdzić, iż system angielski odzwierciedla zasadę równego traktowania wszystkich uczniów, gdyż przewiduje jeden narodowy program nauczania bez względu na możliwości uczących się. Dzięki temu, że każde dziecko powinno spełnić oczekiwania zawarte w programie, można powiedzieć, że wszyscy wobec prawa są równi. Jednak funkcjonowanie dziecka o obniżonym poziomie intelektualnym, zwłaszcza z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną powoduje, że nie jest ono w stanie opanować wiedzy, którą może opanować osoba w normie intelektualnej. Podobnie dziecko z czterokończynowym porażeniem mózgowym nigdy nie będzie osiągało takich samych wyników w wychowaniu fizycznym, co uczeń pełnosprawny. To, co wydaje się z jednej strony zaletą, w konsekwencji staje się trudnością, z którą muszą radzić sobie nauczyciele, a przede wszystkim dyrektorzy placówek, którzy podlegają kontroli OFSTED i są sprawdzani pod względem wyników uczniów w kontekście National Curriculum. Jak wynika z badań przeprowadzonych wśród angielskich pedagogów edukujących ucznia z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, większość z nich wskazuje, iż to, co chcieliby zmienić w obecnym systemie kształcenia, to właśnie program narodowy pod kątem ich uczniów. Zaznaczają, że powinien istnieć odrębny program dla uczniów z tym rodzajem niepełnosprawności, który uwzględniałby specyficzne potrzeby oraz możliwości tej grupy uczniów. Przewagą polskiego i czeskiego systemu jest zatem fakt, iż zarówno jeden, jak i drugi takimi programami dysponują i na podstawie takich podstaw programowych funkcjonują. Rysunek 9 prezentuje rodzaje programów nauczania dla uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną.

W Anglii istnieje obecnie 1 480 szkół specjalnych przeznaczonych dla uczniów o głębszej i głębokiej niepełnosprawności intelektualnej. Dla osób z umiarkowanymi trudnościami w nauce (umiarkowana niepełnosprawność intelektualna) jest 517 szkół specjalnych, z czego 27 są to szkoły prowadzone przez różne organizacje. Dla osób ze znacznymi trudnościami w nauce (znaczna niepełnosprawność intelektualna) 538, z czego 22 prowadzone przez organizacje. Dla głębszych i sprzężonych niepełnosprawności jest 425 szkół, w tym 21 prowadzonych przez organizacje<sup>38</sup> (zob. tabela 14).

Ponieważ w Anglii i Republice Czeskiej nie istnieją szkoły integracyjne w rozumieniu polskiego systemu, który, jak zostało opisane w rozdziale 7, opiera integrację na modelu hamburskim, tworząc oddzielny rodzaj szkół dla integracji o określonych zasadach, to nie ma danych statystycznych dotyczących uczniów głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie w szkołach integracyjnych. Integracja w rozumieniu angielskim i czeskim przekłada się na szkoły w naszym rozumieniu inkluzyjne.

<sup>38</sup> National Statistics, Department for Education Statistics 2011.



Rysunek 9. Program nauczania uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce  
 Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy dokumentów.

Tabela 14. Szkoły specjalne/integracyjne/inkluzyjne w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce

Rodzaj szkoły	Anglia	Republika Czeska <sup>a)</sup>	Polska
Poziom podstawowy, średni (gimnazjum), średni wyższego stopnia (szkoły przysposabiające)			
Szkoła specjalna	1 480	598 3 950 klas specjalnych	786 <sup>b)</sup> 764 średnie (gimnazjum) 418 (przysposabiających)
Szkoła integracyjna	0	0	1 563 <sup>c)</sup>
Szkoła inkluzyjna	16 884 <sup>d)</sup>	3 050	–

<sup>a)</sup> Dane statystyczne Ministerstwa Szkolnictwa Republiki Czeskiej. Statistická ročenka školství 2012/2013 – výkonové ukazatele.

<sup>b)</sup> *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*. Warszawa, GUS, 2012, s. 149. 637 to szkoły miejskie, a 149 – szkoły z terenów wiejskich.

<sup>c)</sup> To, że istnieją, nie oznacza jednak, że kształcą uczniów z głębszą i głębką niepełnosprawnością intelektualną.

<sup>d)</sup> W tych szkołach różny był procent uczniów z orzeczeniem: 3 443 szkół, w których było 2–5% uczniów, 520 szkół – 5–10% i 85 szkół miało w swoich szeregach powyżej 10% uczniów z orzeczeniami. National Statistics, Department for Education Statistics 2011.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy zebranego materiału.



## Wsparcie podczas zajęć i wsparcie pozalekcyjne w systemie edukacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie

Wsparcie uczniów niepełnosprawnych w Republice Czeskiej rozumiane jest jako wykorzystywanie specjalnych metod, procedur oraz form i środków nauczania, jak również stosowanie rehabilitacji i pomocy dydaktycznych, specjalnych podręczników i materiałów. W zakres wsparcia wlicza się również zagadnienia szczególnej opieki wychowawczej, świadczenie usług asystenta pedagoga, zmniejszenie liczby uczniów w klasie, ale również inne zmiany w organizacji kształcenia z uwzględnieniem specjalnych potrzeb edukacyjnych<sup>1</sup>.

W angielskim systemie uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kwalifikowani są do trzech rodzajów wsparcia, zgodnie z ich potrzebami, które noszą nazwy: działania szkoły (school action), działania szkoły plus (school action plus) i orzeczenie. Pierwszy dotyczy dzieci, którym wystarcza wsparcie udzielane w ramach standardowego programu nauczania w szkole, a wymagają jedynie większej uwagi ze strony nauczyciela. Drugi rodzaj to taki, który wymaga dodatkowego zasięgnięcia opinii specjalistów spoza szkoły z udziałem SENCO, czyli koordynatora szkolnego do spraw dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną ważny jest trzeci rodzaj, który wymaga odpowiedniej diagnozy potrzeb tych dzieci i zabezpieczenia właściwej opieki i wsparcia edukacyjnego<sup>2</sup>.

W Polsce system wsparcia ucznia z niepełnosprawnością intelektualną rozpoczyna się wraz z momentem dokonania diagnozy psychologiczno-pedagogicznej oraz wydaniem orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, nauczania indywidualnego). Jest to pierw-

---

<sup>1</sup> Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (3.VŠ 3).

<sup>2</sup> Special Educational Needs. Information Act. An Analysis 2011. London, Department for Education, 2011, s. 3.

szy krok do uzyskania pomocy i wsparcia, począwszy od wskazania najbardziej dogodnej dla ucznia formy edukacji, poprzez metody, środki oraz pomoce dydaktyczne, jakie powinno się wykorzystywać w pracy z uczniem. Każda szkoła jest zobligowana do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi z niepełnosprawnością intelektualną, na mocy ustawy oświatowej (z dnia 7 września 1991 roku), zgodnej z jego indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wsparcie edukacji ucznia niepełnosprawnego umiarkowanie, znacznie i głęboko może przyjmować różne formy, począwszy od odpowiedniej szkoły, odpowiednio przygotowanej kadry, która zna potrzeby osób z tym rodzajem niepełnosprawności oraz potrafi zastosować odpowiednie metody, środki oraz pomoce dydaktyczne w zindywidualizowanym podejściu do ucznia, po stworzenie mu odpowiednich warunków do maksymalnego rozwoju, na miarę jego możliwości. Kapitał materialny i niematerialny danej placówki to szansa na sprostanie wyzwaniu, jakim jest nauczanie ucznia z takim rodzajem niepełnosprawności. Kapitał niematerialny związany jest z nauczycielami oraz ich kapitałem ludzkim, jaki posiadają (ich kwalifikacje, doświadczenia, kompetencje, umiejętności, wiedza), jak również motywacją do osiągnięcia sukcesu, a tym samym do podejmowania interakcji społecznych zarówno tych związanych z uczniem, innymi nauczycielami, jak i z każdą inną organizacją, która może przyczyniać się do rozwoju ich kapitału ludzkiego. Poprzez takie działania budowany jest również kapitał danej placówki, ponieważ to poprzez wchodzenie w różne interakcje społeczne pracowników następuje akumulacja kapitału społecznego. Dzięki temu zaś kapitał ludzki uczniów może być rozwijany. Kształcenie uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębszym i głębokim wymaga od szkoły mającej na uwadze dobro swoich uczniów kompleksowości i elastyczności w każdym zakresie, tak aby każdy uczeń miał możliwość osiągnięcia maksimum swoich możliwości. To uruchamia różne ukryte zasoby szkoły oraz stwarza warunki do stosowania odpowiednich (w zależności od danego ucznia i sytuacji) metod pracy. Badani nauczyciele wskazali na szeroką gamę metod, jakie stosują w pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie. Z wszystkich badanych na to pytanie odpowiedziało 252 nauczycieli, z czego 32,9% Anglików, 33,7% Czechów oraz 35,3% Polaków. Razem dokonali 676 wskazań metod, z czego najwięcej Polacy – 45,5%, następnie Czesi – 34,7% i Anglicy – 19,6%.

Metody te można podzielić na cztery podstawowe grupy związane ze standardowymi metodami dydaktycznymi stosowanymi w edukacji:

- metody dydaktyczne (np. podające, aktywizujące, wizualizacja itd.);
- metody specjalistyczne, które występują głównie w pracy z niepełnosprawnymi;
- metody terapeutyczne (np. Affolter, Dogoterapia, Integracja Sensoryczna);
- metody związane z usprawnianiem sfery ruchowej – rehabilitacyjne (Vojty, Bobath itd.).

Dokładny wykaz metod, jakie wymieniali nauczyciele w poszczególnych krajach, przedstawiony jest w tabeli 15.



Tabela 15. Metody stosowane przez nauczycieli podczas zajęć z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim

Lp.	Metoda	Anglia	Republika Czeska	Polska
1.	Alicji Affolter	–	–	8
2.	Dobrego Startu	–	6	15
3.	Pogadanki	–	10	11
4.	Prezentacje	–	–	1
5.	Behawioralna	–	1	12
6.	Knill	–	–	19
7.	Dogoterapia	–	4	2
8.	Weroniki Sherborne		3	24
9.	Stymulacja polisensoryczna	18	1	17
10.	Ośrodków Pracy	–	–	17
11.	Marii Montessori	–	–	5
12.	Techniki plastyczne	–	–	1
13.	Pomocna dłoń	–	–	1
14.	Malowania 10 palcami	–	–	5
15.	Małych kroków	–	–	2
16.	Karty pracy	–	–	1
17.	Dennisona	–	–	4
18.	Hessa	–	–	1
19.	Bobath	–	–	4
20.	Vojty	–	–	1
21.	Grupowe	7	7	5
22.	Indywidualne	3	7	5
23.	Jagody Cieszyńskiej	–	–	2
24.	Poranny Krąg	–	–	6
25.	Sneozelen (sala doświadczeń świata)	–	7	6
26.	Aktywizujące/praktycznego działania	4	3	27
27.	Masaże/Hydromasaże	–	2	1
28.	Indywidualizacja	–	22	6
29.	Rehabilitacyjne/fizjoterapeutyczne	2	6	4
30.	Frostig-Horn	–	–	3
31.	Relaksacja	–	6	6
32.	Aromaterapia	–	1	1

cd. tab. 15

33.	Bajkoterapia	–	–	1
34.	Arteterapia	–	7	5
35.	Animaloterapia	–	–	1
36.	Muzykoterapia	–	5	7
37.	Tymichowej	–	–	2
38.	Dydaktyczno-wychowawcze	–	–	1
39.	Z użyciem komputerów/tablica interaktywna	8	1	4
40.	Rytmiki Dalcroze’a	–	–	1
41.	Stacyjna (całościowa)	–	–	2
42.	Analityczna	–	–	1
43.	Kombinowana (kompleksowa)	–	–	1
44.	Integracji sensorycznej	2	1	4
45.	Zadaniowa	–	–	1
46.	Gry i zabawy	–	2	5
47.	Silvoterapia	–	–	1
48.	Ludoterapia	–	–	1
49.	Ergoterapia	–	3	1
50.	Drama	–	1	2
51.	Podające	–	1	2
51.	PNF	–	–	1
52.	Kinesiology taping	–	–	1
53.	AAC (alternatywna komunikacja)	14	11	6
54.	Klanzy	–	–	2
55.	Kepharta	–	–	1
56.	Symultaniczno-sekwencyjna	–	–	3
57.	Padowan	–	–	2
58.	Castillio Moralesa	–	–	1
59.	Makaton	5	7	2
60.	Helioterapia	–	–	1
61.	Poglądowe	–	3	16
62.	Różne/wielość/cała gama/dostosowane do ucznia	53	1	6
63.	Techniki logopedyczne	–	–	–
64.	Domana	–	7	–
65.	Wspólnego czytania/czytanie w parach	–	2	–
66.	PCS (w Czechach VOX)	4	6	–

cd. tab. 15

67.	Bazalna stymulacja	–	20	–
68.	Piktogramy	3	5	–
69.	Utrwalające	–	1	–
70.	Rehabilitacja społeczna	–	1	–
71.	Hipoterapia	–	5	–
72.	Diagnostyczne	–	4	–
73.	Kolorowe czytanie	–	2	–
74.	Język migowy	–	1	–
75.	Pozycjonowanie	–	1	–
76.	Komunikacja przedmiotowa	–	1	–
77.	Wizualizacyjno-demonstracyjna	1	25	–
78.	Pracy z dysleksją, dysgrafią itd.	–	1	–
79.	Mickowanie (masaż twarzoczaszki)	–	3	–
80.	Nauczanie strukturalne	–	7	–
81.	Pochwała/zachęta	–	6	–
82.	TEACCH program	4	4	–
83.	Stosowane dla niepełnosprawnych	–	4	–
84.	Repetycji	2	–	–
85.	Zarządzanie pozytywnymi zachowaniami	2	–	–
86.	Kształtowanie umiejętności samodzielnego życia przez praktykę	3	–	–

Źródło: Badania własne.

Edukacja ucznia niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim wymaga od nauczycieli dużych kompetencji oraz znajomości różnego rodzaju metod pracy. Zdumiewający jest wynik związany z odpowiedzią na pytanie zadane nauczycielom, dotyczące stosowanych przez nich w pracy z uczniem metod. Jak pokazuje tabela 15, badani nauczyciele stosują bardzo bogaty wachlarz metod, w zależności od potrzeb swoich podopiecznych. Metody te częściowo pokrywają się we wszystkich badanych krajach, ale są też takie, które były wymieniane pojedynczo przez poszczególne kraje. To pokazuje również, jak specyficznych warunków potrzebuje uczeń niepełnosprawny, aby jego potrzeby były zaspokojone i aby mógł osiągnąć maksimum swojego potencjału. Standardowe metody dydaktyczne stosowane w pracy w szkole masowej bardzo często okazują się niewystarczające, a wręcz uniemożliwiające rozwój ucznia z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Czasami nawet te wyżej wymienione, w opinii badanych, są niedostateczne. Badania pokazują bardzo istotne różnice statystyczne w opinii nauczycieli angielskich, czeskich

i polskich na temat tego, czy stosowane przez nich metody pracy są wystarczające. Tabela 16 wskazuje na odpowiedzi nauczycieli w tej kwestii.

Tabela 16. Czy metody stosowane przez Panią/Pana w pracy z uczniem z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną są według Pani/Pana wystarczające?

Kraj	Tak		Raczej tak		Nie	
	N	%	N	%	N	%
Anglia	96	32,00	4	1,33	0	0,00
Czechy	47	15,67	42	14,00	11	3,67
Polska	33	11,00	63	21,00	4	1,33
Razem	176	58,67	109	36,33	15	5,00

Źródło: Badania własne ( $\chi^2$ [df=4; N=300]=98,94;  $p<0,001$  i. <sup>a)</sup>  $C=0,498$ <sup>b)</sup>).

<sup>a)</sup> Jako poziom istotności w niniejszej pracy przyjęto na ogół stosowaną w naukach społecznych wartość 0,05. Zob.: W.P. ZACZYŃSKI: *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 1997.

<sup>b)</sup> Prócz wartości  $\chi^2$  podaję także współczynnik zbieżności Pearsona opisujący stopień związku w obrębie tabeli. Zob.: G.O. FERGUSON, Y. TAKANE: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa, PWN, 1997, s. 248; por.: A. MIKRUT: *Wybrane metody statystyki opisowej dla pedagogów*. Kraków, WSP, 1999, s. 154–155.

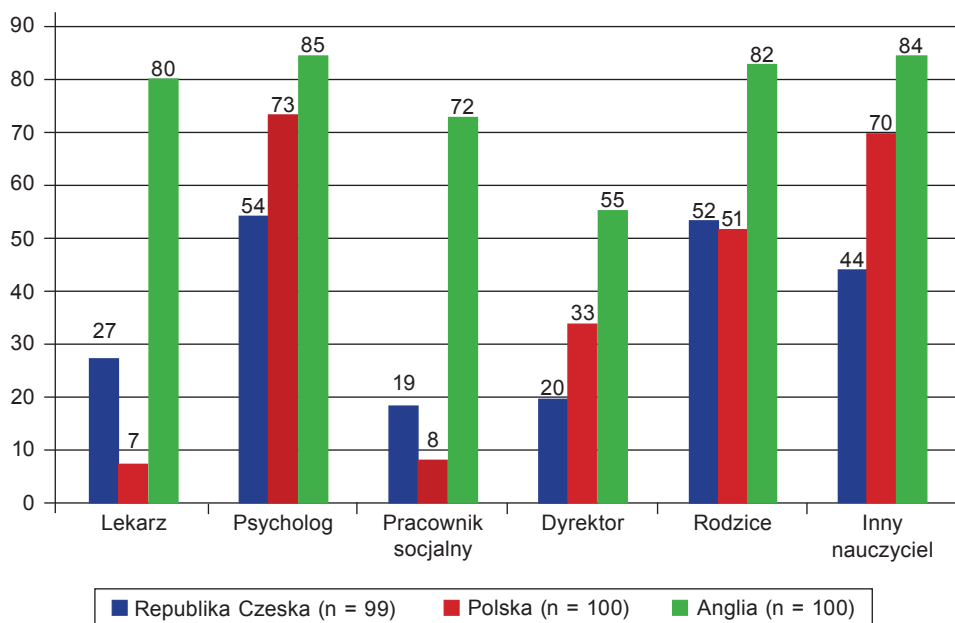
Analiza danych pokazuje, że nauczyciele angielscy są zadowoleni ze skuteczności stosowanych przez nich metod pracy (żaden z nich nie wskazał na odpowiedź „nie”), w przeciwieństwie do badanych czeskich i polskich nauczycieli. Większość odpowiedzi pozytywnych, bo aż 32% wszystkich odpowiedzi „tak” (czyli z 58,67% ogółu odpowiedzi) stanowiły właśnie te należące do nauczycieli angielskich. Może to wynikać z faktu, iż w Anglii wyraźnie widać podział na kadrę dydaktyczną (a tym samym zajęcia dydaktyczne) oraz część terapeutyczną (gdzie pracują terapeuci zajęciowi, logopedzi, fizjoterapeuci itp. specjaliści). Nauczyciel polski czy czeski jest bardziej wszechstronny i chociaż szkoły również zatrudniają lub korzystają z usług specjalistów typu logopeda, muzykoterapeuta itd., to wiele elementów pracy specjalistycznej jest wykonywanych przez nauczycieli wychowawców (zwłaszcza w edukacji uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, która w głównej mierze opiera się na usprawnianiu danego ucznia).

## 9.1. Obecność specjalisty w procesie edukacji

Obecność specjalisty w procesie edukacji wiąże się głównie z etapem diagnostycznym oraz ewaluacyjnym postępów ucznia. Uczeń niepełnosprawny intelektualnie, trafiający do szkoły w każdym z wybranych krajów, powinien po-

siadać specjalny dokument potwierdzający jego specjalne potrzeby edukacyjne. Dokument ten już zawiera diagnozę danego dziecka, jednakże w toku edukacji niejednokrotnie nauczyciele potrzebują wsparcia i porad ze strony specjalistów, zarówno w dokonywaniu bardziej szczegółowej diagnozy potrzeb danego ucznia, jak i doborze metod pracy (o których wcześniej była mowa) oraz radzenia sobie z różnymi sytuacjami, których początkowa diagnoza nie jest w stanie przewidzieć. Nauczyciele zapytani, czy dostają wytyczne do pracy z uczniem w momencie, kiedy rozpoczynają z nim pracę, w 88% odpowiedzieli „tak”, z czego 38% stanowili Anglicy, 34% Czesi i 28% Polacy. Ciekawe jest to, że aż 69% polskich nauczycieli uważa, że nie dostaje w ogólne wytycznych na początku pracy z dzieckiem. Nieco lepiej wygląda sytuacja w Republice Czeskiej, bo 31% przyznało się do takiej sytuacji, natomiast taka informacja o braku wytycznych ani razu nie pojawiła się wśród odpowiedzi udzielanych przez angielskich nauczycieli. Początek pracy z dzieckiem zawsze oznacza dla nauczyciela poznanie jego możliwości i ograniczeń. Dopiero dokładne zapoznanie się z dzieckiem i jego funkcjonowaniem pozwala podejmować działania edukacyjne. Specyfika funkcjonowania dziecka z głębszą i głęboką niepełnosprawnością oraz dynamika zmian, jakie zachodzą w jego rozwoju, wymagają szczegółowej diagnozy, ale i nieustannego modyfikowania działań podejmowanych w procesie edukacji. Niezbędna jest niekiedy nauczycielowi konsultacja z innymi osobami oraz specjalistami, którzy mogą udzielić wskazówek co do pracy. Sytuacja trudna lub problematyczna przyczynia się do rozwoju kapitału ludzkiego danego nauczyciela (a przynajmniej powinna), a tym samym również do rozwoju kapitału społecznego danej placówki, gdyż stoi on przed koniecznością zasięgnięcia porady u innych osób, czyli wejścia z nimi w interakcję. Samo podjęcie decyzji przez nauczyciela, idąc tokiem rozumowania George’a Homansa, będzie się wiązało z kalkulacją, jakie korzyści wyniesie z tego spotkania nauczyciel i czy będą one wymierne dla niego samego i jego uczniów. Każdy człowiek podejmie taki trud, jeśli będzie to dla niego opłacalne. Nauczyciel chętniej zasięgnie porady specjalisty, którego wskazówki pozwolą mu lepiej radzić sobie z problematycznymi dla niego sytuacjami. Niechętnie natomiast będzie wchodził w interakcje, jeśli nie będą one dla niego atrakcyjne. Odpowiedni kapitał w postaci dobrych specjalistów będzie sprzyjał chętniejszemu kontaktowi z nimi, tym samym nauczyciel będzie mógł rozwijać swój własny kapitał ludzki, zyskując nowe podejścia, metody, techniki w pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie. Badania pokazują, iż różne są opinie nauczycieli co do możliwości skorzystania z pomocy specjalisty (m.in. w procesie diagnostycznym) (wykres 1).

Różnice okazały się istotne statystycznie ( $\chi^2[df=2]=120,34$ ;  $p<0,001$ ) w przypadku odpowiedzi na pytanie o możliwość konsultacji z lekarzem, wśród nauczycieli w poszczególnych krajach. Największe możliwości w zakresie konsultacji z lekarzem mają nauczyciele w Anglii – stanowią oni 70% wszystkich osób, które wskazały na taką możliwość. 24% odpowiedzi twierdzących należało do pedagogów pracujących w Czechach, a jedynie 6% w Polsce.



Wykres 1. Możliwość konsultacji podczas procesu diagnostycznego i edukacyjnego w opinii nauczycieli w badanych krajach

Źródło: Badania własne.

Podobne wyniki odnotowano na temat możliwości skorzystania z konsultacji z psychologiem. Różnice okazały się istotne statystycznie ( $\chi^2[\text{df}=2]=22,67$ ;  $p<0,001$ ). Rozkład liczebności obserwowanych istotnie różni się od oczekiwanych i w tym wypadku. Najczęściej na możliwość odbycia konsultacji z psychologiem wskazywali Anglicy (40% odpowiedzi „tak”), w dalszej kolejności byli to Polacy (34%), a najrzadziej na taką możliwość wskazywali Czesi (26%). Istotny statystycznie okazał się również związek pomiędzy możliwością skorzystania ze wsparcia pracownika socjalnego a krajem ( $\chi^2[\text{df}=2]=105,41$ ;  $p<0,001$ ). Nauczyciele w badanych krajach udzielali różnych odpowiedzi w zakresie tej formy wsparcia. Najczęściej odpowiedź twierdzącą wybierali nauczyciele angielscy – aż 3/4, nauczyciele z Czech – 1/5, natomiast najmniej osób korzystało z tej formy pomocy w Polsce, tylko 1/10. Zapytano również nauczycieli, czy dyrektor placówki udziela im w tym zakresie wsparcia i okazuje się, że najmniej pozytywnych odpowiedzi padło ze strony nauczycieli czeskich – tylko 18,5%; nieco więcej ze strony nauczycieli polskich – 30,5%; natomiast największa część pozytywnych odpowiedzi padła ze strony nauczycieli angielskich, gdzie aż ponad połowa (51%) uważa, że dyrektor pomaga im w diagnozowaniu potrzeb uczniów oraz udziela wskazówek do pracy. Różnice okazały się nieistotne statystycznie ( $\chi^2[\text{df}=2]=26,74$ ;  $p<0,001$ ). Natomiast istotne statystycznie różnice zostały odnotowane pomiędzy wynikami w poszczególnych krajach w pytaniu dotyczącym

pomocy ze strony innego nauczyciela ( $\chi^2[\text{df}=2]=38,50$ ;  $p<0,001$ ), gdzie 42% Anglików uważa, że drugi nauczyciel pomaga im w diagnozie dziecka, podobnie 35% Polaków i 22% Czechów.

Duża grupa angielskich nauczycieli wskazała, iż diagnozowanie dziecka leży w ich gestii. Mimo że aż 64% badanych udzieliło takiej odpowiedzi, nie oznacza to, że są oni zdani w tej diagnozie sami na siebie. Jak wynika z powyższych danych, są oni jednym z ogniw (można powiedzieć jednym z najważniejszych), które współpracuje z innymi ogniwami. Potwierdzeniem tego są również odpowiedzi na pytanie kto diagnozuje dziecko, na które angielscy nauczyciele w 50% odpowiedzieli, że Zespół Interdyscyplinarny Specjalistów. Najmniej wskazań dotyczących przeprowadzania diagnozy swoich uczniów dokonali nauczyciele z Czech (12%), co może być wynikiem istniejących przy szkołach specjalnych dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie Centrów Pedagogicznych, które zajmują się właśnie diagnozą i wsparciem dziecka niepełnosprawnego oraz przygotowywaniem dla niego indywidualnego programu nauczania. Polscy nauczyciele swój udział w diagnozie zaznaczyli w 24%, czyli dwa razy częściej niż Czesi, ale prawie trzy razy rzadziej niż Anglicy. Związek pomiędzy udziałem nauczycieli w diagnozie a krajem okazał się istotny statystycznie ( $\chi^2[\text{df}=2]=26,44$ ;  $p<0,001$ ).

Oprócz określonych w ankiecie osób, na które nauczyciele mogą liczyć w procesie diagnostyczno-dydaktycznym, wskazywali oni również na innych specjalistów, różnych w zależności od kraju. Badani nauczyciele w Anglii wskazywali najczęściej (jak już zostało wskazane powyżej), że diagnozowanie i wsparcie pracy nauczyciela w procesie edukacji ucznia z niepełnosprawnością intelektualną odbywa się z pomocą Interdyscyplinarnego Zespołu Specjalistów (aż połowa badanych wskazała na taką formę wsparcia). W gronie tym znaleźli się: logopeda (40,3%), terapeuta zajęciowy (29%), fizjoterapeuta (7,6%), pielęgniarka (5,7%), psycholog, asystent pedagoga (po 1,9%). Wśród wskazań czeskich respondentów zdecydowanie najwięcej odpowiedzi padło na Specjalne Pedagogiczne Centra (34,4% wszystkich wskazań)<sup>3</sup>, ale również na specjalistyczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne i pedagoga specjalnego (po 14,7%), logopedę (11,4%), neurologa (8,1%), psychiatrę (6,5%), psychologa, ortopedę, okulistę (po 3,2%), pedagoga szkolnego, pielęgniarkę, fizjoterapeutę, terapeutę zajęciowego, pracownika socjalnego, wicedyrektora, nauczyciela klasowego, foniatrę (1,6%). Polscy nauczyciele wskazywali najczęściej na pomoc ze strony pedagoga szkolnego (26% wszystkich wskazań), logopedy i fizjoterapeuty (23,9%), poradni pedagogiczno-psychologicznej (6,5%)<sup>4</sup>, pielęgniarki (4,3%), neurologa, psychiatry, pedagoga specjalnego, terapeuty zajęciowego oraz terapeuty SI (po 4,3%).

<sup>3</sup> O Specjalnych Pedagogicznych Centrach oraz Poradniach Psychologiczno-Pedagogicznych w Republice Czeskiej była mowa we wcześniejszym rozdziale.

<sup>4</sup> Z czego 4,3% wskazuje, iż poradnia nie spełnia ich oczekiwań w związku z diagnozowaniem uczniów i udzielaniem im wsparcia.



Mimo iż zgodnie z rozporządzeniem MEN z 2010 roku w polskiej szkole również powinien funkcjonować Zespół Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, którego zadaniem jest diagnozowanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz ustalanie zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej z uwagi na te potrzeby, to polscy nauczyciele nie wskazywali na możliwość skorzystania z takiej formy pomocy, tak jak to zrobili nauczyciele z Anglii i Czech (Specjalne Pedagogiczne Centra zajmują się właśnie taką działalnością na terenie szkoły). Nie oznacza to jednak, że takie Zespoły nie istnieją, a raczej stawia pytanie, kto w ramach tego zespołu może udzielać wsparcia. W rozporządzeniu czytamy, iż każda szkoła publiczna powinna powołać do życia taki zespół, w skład którego wchodzi nauczyciele, wychowawcy grup oraz specjaliści. Zespół ten spotyka się w miarę potrzeb, ale nie rzadziej niż dwa razy w roku<sup>5</sup>. Pytanie zawarte w ankiecie dotyczyło możliwości skorzystania z dodatkowych specjalistów, którzy mogą wesprzeć nauczyciela w diagnozie, a nie tego, kto tej diagnozy dokonuje w ogóle. Widać tutaj jednak różnicę w postrzeganiu i interpretowaniu pewnych zjawisk. W Anglii i Republice Czeskiej zaznacza się tendencja do pracy zespołowej oraz posiadania przez nauczycieli poczucia, iż nie są pozostawieni w swojej pracy sami. Wszelkie działania są wspierane i konsultowane przez zespół składający się głównie z osób, które mają z uczniem bezpośredni kontakt. Polscy nauczyciele są na etapie zmiany mentalności i przestawienia się na pracę, w której mogą czuć się częścią zespołu, który pomoże im w spojrzeniu na dziecko z różnych perspektyw. Oczywiście organizowanie pracy danego ucznia nadal spoczywa na nauczycielu, ale dzięki interdyscyplinarnemu podejściu do diagnozy jego potrzeb nauczyciel może poczuć, że w swojej pracy zrobi wszystko, aby wydobyć z ucznia maksimum jego potencjału. Do tego też jest mu potrzebne zapewnienie odpowiednich warunków pracy dotyczących miejsca pracy i pomocy dydaktycznych. Bardzo istotne statystycznie różnice zostały odnotowane wśród nauczycieli badanych krajów na temat ich opinii dotyczącej tego, czy placówka zapewnia odpowiednie zaplecze dydaktyczne (zob. tabela 17).

Ponad 90% ogółu badanych wskazało, że badana placówka zapewnia odpowiednie zaplecze dydaktyczne, a jedynie co 50 badany nauczyciel wskazał na to, że nie zapewnia, z czego niestety wszystkie te wypowiedzi dotyczyły polskich nauczycieli. Ci też okazali się najbardziej niezadowoleni z warunków swojej pracy, ponieważ również oni stanowili największą grupę osób, które wskazały na odpowiedź „raczej nie” (4,7% w porównaniu do Czech – 1,7% i Anglii – 0,0%). Najbardziej zadowoleni ze swojej sytuacji związanej z wyposażeniem miejsca pracy okazali się Anglicy, którzy w 100% odpowiedzieli, że ich placówka zapewnia im odpowiednie zaplecze dydaktyczne. Przyczyn takich odpowiedzi można dopatrywać się albo w faktycznej sytuacji danych placówek, albo też w uwarunkowa-

<sup>5</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Tabela 17. Opinia nauczycieli badanych krajów dotycząca zapewnienia odpowiedniego zaplecza dydaktycznego

Kraj	Tak			Raczej nie			Nie		
	N	% badanych	% ogółu	N	% badanych	% ogółu	N	% badanych	% ogółu
Polska	80	29,1	26,7	14	73,7	4,7	6	100	2
Republika Czeska	95	34,5	31,7	5	26,3	1,7	0	0	0
Anglia	100	36,4	33,3	0	0,0	0,0	0	0	0
Ogółem	275	–	91,7	19	–	6,3	6	–	2

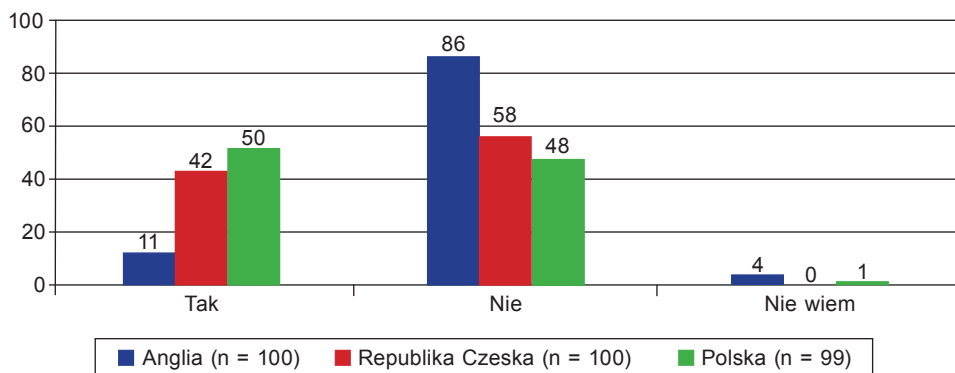
Źródło: Badania własne ( $\chi^2[\text{df}=2]=12,77$ ;  $p<0,01$ ).

niach kulturowych oraz charakterze i cechach narodowych poszczególnych badanych. Polacy jako naród postrzegani są jako lubiący narzekać i może to również być przyczyną takich różnic statystycznych w opinii na temat miejsca pracy. Obserwacje poczynione podczas prowadzenia badań pokazują, iż placówki polskie, biorące udział w badaniach, niejednokrotnie były lepiej wyposażone aniżeli placówki angielskie, a przynajmniej w bardzo podobnym stopniu. Dyrektorzy w badanych placówkach, jak już zostało opisane wcześniej, mieli podobne problemy we wszystkich krajach i szkoły podobnie funkcjonujące, jeśli chodzi o zaplecze dydaktyczne, a jednak to Polacy okazują największe niezadowolenie. Czesi cechują się dystansem życiowym do różnych kwestii i tutaj również uwytłumia się ich charakter narodowy przez to, że nie wykazują zbyt dużego niezadowolenia.

Na szczęście na pytanie dotyczące spełniania przez placówkę oczekiwań ucznia z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną żaden z polskich nauczycieli nie wskazał, że nie spełnia, gdzie 2% Czechów udzieliło takiej odpowiedzi. 99% Anglików wskazało, że dana szkoła spełnia oczekiwania takich uczniów, a tylko 1%, że nie w pełni. Różnice w odpowiedziach badanych okazały się istotne statystycznie ( $\chi^2[\text{df}=2]=29,00$ ;  $p<0,001$ ). Oznacza to, że rozkład liczebności obserwowanych istotnie różni się od oczekiwanych odpowiedzi na pytanie odnoszące się do spełniania oczekiwań ucznia z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną przez daną placówkę.

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym i głębokim często posiadają dodatkowe sprzężenia, które utrudniają normalne funkcjonowanie lub też poruszanie. Ważne jest, aby placówka kształcąca takich uczniów pozbawiona była barier architektonicznych, które będą zaburzały lub utrudniały proces ich edukacji. Związek pomiędzy krajem a występowaniem barier architektonicznych okazał się istotny statystycznie (zob. wykres 2).

Wyniki angielskie wskazują na niewielkie bariery architektoniczne występujące w placówkach kształcenia uczniów z głębszym i głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Wynika to z faktu, iż większość tych placówek



Wykres 2. Występowanie barier architektonicznych w badanych placówkach w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce ( $\chi^2[df=2]=38,17$ ;  $p<0,001$ )

Źródło: Badania własne.

mieści się w budynkach jednokondygnacyjnych, nieposiadających pięter, co związane jest z brakiem konieczności korzystania ze schodów lub windy. Z obserwacji i wywiadów z dyrektorami tych placówek oraz rozmowami z nauczycielami wynika, że najczęstsze bariery dotyczą ewentualnych ciągów komunikacyjnych i zbyt małej ilości dużych przestrzeni. Placówki polskie i czeskie często mieszczą się w budynkach „tradycyjnych szkół”, które zwykle są budynkami wielokondygnacyjnymi posiadającymi klatki schodowe, czasem dość ciasne. Zgodnie z normami budowlanymi nowo powstające budynki muszą być dostosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych, jednak stare budynki wymagają dostosowania, na które często potrzeba nakładów finansowych i czasu. Stąd też nauczyciele ci mogą wskazywać na bariery, które w owych placówkach jeszcze nie zostały usunięte.

## 9.2. Asystent osoby niepełnosprawnej w procesie edukacji

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w głębszym i głębokim stopniu wymagają dużej uwagi. Oprócz nauczyciela w klasie, gdzie są kształceni tacy uczniowie, nieoceniona jest obecność asystenta. W badanych krajach różnie wygląda sytuacja zatrudniania asystentów dla uczniów niepełnosprawnych niezależnie od szkoły, w jakiej się uczą.

W czeskim systemie edukacji można spotkać dwa rodzaje asystentów pedagoga. Pierwszy jest asystentem opiekuńczym, którego pomoc jest związana z wykonywaniem wszelkich czynności pielęgnacyjno-higienicznych<sup>6</sup>. Takim

<sup>6</sup> Do takich zadań zgodnie z rozporządzeniem zalicza się: pomoc w radzeniu sobie z podstawowymi czynnościami samoobsługowymi, pomoc przy karmieniu i pojeniu, w ubieraniu,

asystentem może zostać osoba z podstawowym lub średnim wykształceniem po przebyciu odpowiedniego kursu. Drugi rodzaj asystenta to asystent nauczyciela, który wspiera go w procesie edukacji uczniów. W tym przypadku wymagane jest wyższe wykształcenie uniwersyteckie lub w szkole wyższej zawodowej w zakresie kształcenia nauczycieli lub asystentów nauczycieli<sup>7</sup>.

Asystent osoby niepełnosprawnej w Republice Czeskiej w myśl rozporządzenia ma wykonywać takie czynności takie, jak: pomoc nauczycielom w trakcie zajęć edukacyjnych, pomoc w komunikacji z uczniami i rodzicami lub prawnymi opiekunami ucznia oraz ze społecznością, z której uczeń pochodzi, wspieranie uczniów w adaptacji do środowiska szkolnego, pomoc uczniom w nauce oraz przygotowaniu do nauczania, niesienie niezbędnej pomocy uczniom z niepełnosprawnością znaczną w poruszaniu się po klasie i pomiędzy klasami, jak również podczas zajęć organizowanych przez szkołę poza jej obszarem<sup>8</sup>.

W polskim prawie oświatowym nie istnieje funkcja asystenta ucznia niepełnosprawnego. W szkole specjalnej można wystąpić o wsparcie w postaci pomocy nauczyciela (na etacie niepedagogicznym), który pomaga przy podstawowych czynnościach związanych z danym uczniem. W szkołach integracyjnych natomiast zatrudniany jest dodatkowy nauczyciel, który jest pedagogiem specjalnym. W szkołach masowych nie ma dodatkowego wsparcia ucznia niepełnosprawnego w klasie podczas lekcji. Taka pomoc specjalistyczna udzielana jest przez specjalistę podczas dodatkowych zajęć rewalidacyjnych. Rodzice mogą starać się o zatrudnianie asystenta, który może być częściowo dofinansowywany ze środków MOPS-u lub GOPS-u, jednakże to wymaga dużego wysiłku z ich strony, a nie jest obowiązkiem szkoły, aby go zapewnić.

W systemie angielskim pomoc asystenta jest wpisana nie tylko w edukację w szkole specjalnej, ale również w szkole masowej oraz w domu. Asystent pedagoga pracuje równolegle z nauczycielem danej klasy i jego praca może odbywać się z jednym dzieckiem lub z małą grupką. Pracę tę może wykonywać

---

w orientacji w przestrzeni i poruszaniu się po niej (zarówno wewnątrz budynku, jak i poza nim), przesuwaniu krzesła, łóżka, pomoc w higienie osobistej, w toalecie, dbaniu o czystość w miejscu zamieszkania, ale również wsparcie rodziny dziecka, budowanie odpowiednich relacji w rodzinie oraz w środowisku lokalnym (działania na rzecz integrowania dziecka ze środowiskiem), kształtowanie zdolności i umiejętności psychomotorycznych. Do zadań należy też towarzyszenie podczas pobytu w szkole (przy czym jego obecność podczas zajęć szkolnych nie jest płacona ze środków szkoły, a z budżetu rodziców), u lekarza, w różnego rodzaju instytucjach użytku publicznego, pomoc w organizacji życia codziennego, w codziennej pracy oraz dbanie, aby prawa tej osoby były respektowane. Vyhláška ze dne 15. listopadu 2006, kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. Ministerstvo práce a sociálních věcí stanoví podle § 119 odst. 2 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

<sup>7</sup> Zakon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů § 20.

<sup>8</sup> Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (5.V§ 7).

osoba, która nie posiada wyższego wykształcenia, przez co jej obowiązki oraz odpowiedzialność w klasie jest niższa. Niższe są również jej zarobki. Asystent pedagoga (teaching assistant), który jest znany również jako asystent klasowy (classroom assistant), asystent wspierający dziecko (child support assistant), asystent specjalnych potrzeb (special needs assistant) lub asystent wspierający nauczanie (learning support assistant)<sup>9</sup>, wykonuje różne zadania podczas zajęć, odciążając nauczyciela, który może skupić się na prowadzeniu nauczania. Kiedy występują jakieś trudności, niepożądane zachowania u dzieci niepełnosprawnych intelektualnie lub któryś z uczniów nie potrafi sobie poradzić z jakimś zadaniem, asystent jest wtedy pomocny. W przypadku kształcenia osób z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną ich pomoc jest nieoceniona ze względu na niski poziom czynności samoobsługowych tych osób. Niezbędna jest zatem pomoc w karmieniu, ubieraniu, wychodzeniu na spacer czy innych czynnościach.

Aby stać się asystentem pedagoga nie trzeba mieć specjalnego wykształcenia, ale trzeba mieć odpowiednie kompetencje. Lokalne Władze Edukacyjne wymagają kompetencji, jakie dany asystent musi posiadać, w zależności od osób, z jakimi ma pracować. Jednakże zawsze powinien posiadać dobre umiejętności komunikacyjne i organizacyjne, jak również potrafić współpracować. Mimo że nie musi posiadać jakiegoś konkretnego wykształcenia, to może się rozwijać i podwyższać swoje kompetencje oraz kwalifikacje, a tym samym wchodzić na wyższy pułap płacowy. Poprzez kursy organizowane w college'ach, poszerzanie jego obowiązków podczas zajęć klasowych z dziećmi, może stać się tzw. asystentem pedagoga wyższego stopnia (higher level teaching assistant – HLTA). Płaca asystentów zakłada trzy poziomy, począwszy od pierwszego roku i najmniejszych obowiązków, skończywszy na trzecim, który wiąże się z większymi kwalifikacjami. Szkoły mogą pozwolić sobie na zatrudnianie asystentów pedagoga, ponieważ dostają na to dotacje, dzięki czemu w badanych przeze mnie placówkach na jednego nauczyciela przypadało co najmniej dwóch asystentów, a nawet trzech, w zależności od grupy.

W Anglii i w Republice Czeskiej asystenci edukacyjni są zagwarantowani prawnie, a tym samym zatrudniani w szkołach, w Polsce natomiast nie ma przepisów regulujących ich zatrudnianie, stąd też nie zostali odnotowani jako pracownicy szkół.

<sup>9</sup> <http://www.teaching-assistants.co.uk/> [dostęp: 3.04.2013].

### 9.3. Współpraca z rodzicami uczniów

Rodzic dziecka, choć nie jest specjalistą od edukacji, to niewątpliwie jest dla nauczyciela cennym źródłem informacji na jego temat oraz daje możliwość weryfikacji pracy nauczyciela poprzez dawanie mu informacji zwrotnej na temat postępów własnego dziecka obserwowalnych w środowisku domowym.

Powszechnie uważa się, że rodzic i szkoła nie funkcjonują w izolacji od siebie, zawsze istnieją między nimi pewne relacje, powiązania, a nawet zależności. Pytanie o rolę rodziców w systemie edukacji uczniów według Jana Průchy można sprowadzić do trzech rodzajów roli, wynikających z kulturowego rozwoju społeczeństwa: rodzice jako wychowawcy, rodzice jako klienci instytucji oświatowych oraz rodzice jako osoby wywierające wpływ na instytucje oświatowe<sup>10</sup>. Rodzice mają duże prawa decydowania o losie swojego dziecka. To od nich zależy wybór szkoły dla dziecka we wszystkich badanych krajach. Rodzice mimo tego, że mają decydujący głos w wielu kwestiach, muszą liczyć się z tym, że są pewne sytuacje, w których nastąpią obwarowania ze strony Lokalnych Władz Edukacyjnych. Taka sytuacja ma miejsce, kiedy Lokalne Władze Edukacyjne wskazują rodzicom możliwe szkoły, będące pod ich jurysdykcją, jednak rodzice chcą, aby ich dziecko uczęszczało do najbliższej ich miejscu zamieszkania szkoły, a ta niestety należy do innego hrabstwa. W takich sytuacjach najczęściej odmawiają one rodzicom takiej możliwości, tłumacząc to faktem, że jeśli istnieje w ich rejonie szkoła mogąca sprostać oczekiwaniom dziecka, to nie widzą powodów, dla których miałyby pokrywać koszty utrzymania go w szkole niebędącej pod ich jurysdykcją. Jeśli rodzice w Anglii nie zgadzają z decyzją Lokalnych Władz Edukacyjnych, uważając, że lepsze dla nich i dla ich dziecka jest umieszczenie go w pobliskiej placówce, mimo że podlega ona pod inne władze, to mogą oddać sprawę pod sąd tzw. Trybunału Edukacyjnego, zajmującego się rozstrzyganiem konfliktów edukacyjnych, i tam dochodzić swoich praw. Jeśli wygrają przed trybunałem, mogą umieścić swoje dziecko w wybranej przez siebie szkole, a Lokalne Władze Edukacyjne, pod które podlegają ze względu na miejsce zamieszkania, muszą zapłacić za jego transport. Jeśli przegrają, muszą skorzystać z oferty szkoły wskazywanej im przez Lokalne Władze Edukacyjne lub wybranej przez siebie, ale przy samodzielnym pokrywaniu kosztów transportu<sup>11</sup>. W Polsce również rodzic może umieścić dziecko w szkole poza swoim miejscem zamieszkania, jednak organ prowadzący szkołę musi wyrazić zgodę na umieszczenie dziecka w wybranej placówce, co związane jest z alokacją subwencji na danego ucznia.

<sup>10</sup> Por.: J. PRŮCHA: *Pedagogika porównawcza...*, s. 246.

<sup>11</sup> Na podstawie wywiadu.

Jednak porównując rozwiązania prawne związane z kwestią praw rodziców w krajach europejskich, nie stwierdzimy dużych różnic jakościowych w istotnych regulacjach<sup>12</sup>.

Oprócz kwestii praw rodziców ważna jest również ich pomoc w procesie edukacji. Nauczyciele zapytani o to, czy mogą liczyć na wsparcie rodziców w diagnozowaniu potrzeb ich dzieci, wypowiadali się podobnie we wszystkich trzech krajach. Dokładnie tyle samo procent Polaków i Czechów (po 28%) uważa, że może liczyć na pomoc ze strony rodziców danego ucznia w diagnozowaniu jego potrzeb i wskazówkach do pracy. Nieco więcej wskazań pojawiło się ze strony nauczycieli angielskich – 44%. Różnice w wypowiedziach nie są istotne statystycznie ( $\chi^2[df=2]=22,85; p<0,001$ ).

Współpraca z rodzicami oceniana jest różnie, jednak ponad połowa (54,5%) wszystkich badanych podkreśliła fakt, iż jest ona regularna, z czego największą grupę, podobnie jak w poprzednim pytaniu, stanowili Anglicy (44,7%), potem Czesi (33,1%) i Polacy (22%). Kontakt sporadyczny wskazało nieco mniej osób z wszystkich badanych (40,8%), z czego najwięcej odpowiedzi padło ze strony Polaków (44,2%), następnie Czechów (33,6%) oraz Anglików (22,1%). Bardzo ciekawy jest wynik związany ze wskazaniem braku kontaktu z rodzicami. Żaden z angielskich nauczycieli bowiem nie zaznaczył takiej odpowiedzi, natomiast najslabiej (mimo że ten wynik jest niski), wypadła współpraca z polskimi rodzicami, gdzie jej brak wskazało 9 nauczycieli, natomiast w Czechach niewiele mniej – 5. Regularny kontakt z rodzicami sprzyja wymianie informacji na temat funkcjonowania ich dziecka – ucznia szkoły. Ta wymiana służy nauczycielowi, który ma informację zwrotną, dotyczącą efektów jego pracy i kierunków dalszych działań. Jest przydatna również dla rodzica, który ma informację, co powinien robić z dzieckiem, aby efekty edukacji były utrwalane, a tym samym, by wynikała z tego korzyść dla nich i ich dziecka, które dzięki sieci wzajemnych relacji będzie mogło osiągnąć maksimum swoich możliwości. Relacje te muszą być jednak dobre, bo tylko takie mogą zapewnić powodzenie edukacji oraz uspołeczniania dziecka w szkole, jak również poza nią<sup>13</sup>.

#### 9.4. Formy zajęć pozalekcyjnych

Szkoła to miejsce przekazywania zarówno treści i wiedzy, ale i umiejętności oraz rozwijania pasji. Zmieniający się wizerunek szkoły edukującej ucznia z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną sprawia, że coraz bardziej zwraca się uwagę na jego potrzeby związane z samorealizacją oraz dążeniem

<sup>12</sup> Por.: J. PRŮCHA: *Pedagogika porównawcza...*, s. 247.

<sup>13</sup> S. ŠTECH: *Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy*. „Čs. Psychologie” 41, z. 6/1997, s. 487.



do traktowania go jak każdego innego ucznia. Nieodzownym elementem każdej szkoły są różnego rodzaju zajęcia pozalekcyjne, w których uczniowie mogą się rozwijać na różnych płaszczyznach. Poprzez takie działania zwiększają się możliwości danego ucznia oraz wzmacniane są jego indywidualne zasoby, a tym samym budowany jest jego kapitał ludzki. Stwarzając możliwość korzystania z szerokiej gamy zajęć, zarówno lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych, daje się szansę poszerzania doświadczenia oraz horyzontów danej osoby. Zajęcia pozalekcyjne najczęściej przyjmują formę bardziej rekreacyjną, kojarzącą się z czymś przyjemnym, nieprzymusowym, i mogą przez to zwiększać chęć nauki. Nauczyciele zapytani o to, czy takie formy zajęć pozalekcyjnych w edukacji uczniów z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną istnieją, w 60% wskazywali, że tak. Różnice w deklaracjach badanych okazały się nieistotne statystycznie ( $\chi^2[\text{df}=2]=14,82; p<0,001$ ). Badani nauczyciele w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce odpowiadali bardzo podobnie. Wśród tych form znajdują się różne aktywności, z czego tylko część pokrywa się w każdym z badanych krajów, a większa część deklarowana jest oddzielnie przez każdego z nich. Z odpowiedzi nauczycieli można wyłonić trzy kierunki, w jakich zmierzają zajęcia pozalekcyjne niezależnie od ich rodzaju: integracyjny, terapeutyczny, dydaktyczny.

W angielskich wynikach widać wyraźnie tendencję do integracji społecznej i usprawniania funkcjonowania społecznego. Większość odpowiedzi dotyczyła wskazań, że ci uczniowie mają całą gamę różnego rodzaju aktywności, które sprawiają, że nie są oni z czegokolwiek wyłączani. Większość podstawowych zajęć mają zapewnioną w czasie szkolnym, natomiast po lekcjach mogą spotykać się w klubach rozrywkowych, sportowych. Mają szereg działań włączających ich w życie lokalnej społeczności, ale również przez to przygotowujących ich do życia w tej społeczności, od praktycznych ćwiczeń opanowywania czynności codziennych w warunkach szkolnych do praktycznego ich wdrażania w sytuacjach naturalnych podczas wyjść do centrum handlowego, teatru, kina czy innych miejsc użytku publicznego. Jak wskazywali dyrektorzy angielskich placówek, bardzo ważne dla nich jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnych i umiejętności dokonywania wyboru, tak by przygotować ich do samodzielnego życia<sup>14</sup>.

Odpowiedzi czeskich nauczycieli oscylowały wokół „opieki”. W dużej mierze zaznaczali potrzebę wsparcia osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale również tego, które doprowadzi do możliwości wyuczenia się czynności potrzebnych do wykonywania jakiegoś rodzaju pracy. 27,7% osób, które odpowiedziały na pytanie dotyczące dodatkowych form wsparcia w Czechach, wskazało na dzienne ośrodki wsparcia jako formę zajęć pozalekcyjnych, co stanowiło najczęściej wybieraną odpowiedź, oraz zajęcia rehabilitacyjne, które wskazało 24%

<sup>14</sup> To zapewnianie im wszystkiego, do czego mają dostęp pełnosprawni członkowie społeczeństwa, dotyczy się wszelkich sfer, nawet zapewnienia im dostępu do rozrywki, chociażby w barach czy dyskotekach, włącznie z możliwością zakupu przez nich alkoholu, jeśli są pełnoletni.

badanych. Inne pojawiające się zajęcia to: sportowe, logopedyczne, współpraca ze stowarzyszeniami, nauka religii, akcje kulturalne i społeczne, ceramiczne, rewalidacyjne, świetlicowe, wsparcie w centrach pomocy pedagogicznej, nauka higieny osobistej oraz te odbywające się w Centrach Aktywizacji Zawodowej.

Na podstawie odpowiedzi polskich nauczycieli można wysunąć przypuszczenia, iż edukacja dziecka głębiej i głębiej niepełnosprawnego intelektualnie skupia się w dużej mierze na jego usprawnianiu. Wszystkie działania są nakierowane na dziecko tak, aby usprawnić jego wszelkie funkcje poznawcze, psychofizyczne, emocjonalne w możliwie największym stopniu. W ankietach polscy nauczyciele wskazali bardzo dużą ilość zajęć pozalekcyjnych. Było to aż 180 wskazań na 39 różnorodnych form zajęć, dla porównania Czesi mieli 66 wskazań na 21 różnorodnych form, a Anglicy jedynie 44 wskazania na 9 różnorodnych form.

U Polaków najczęściej pojawiającymi się odpowiedziami były: terapia logopedyczna (21 wskazań), rewalidacja (19), *biofeedback*, hipoterapia, rehabilitacja (po 12), gimnastyka korekcyjna (10), dogoterapia, arteterapia (po 7), muzykoterapia Tomatis (po 6), zajęcia usprawniające, zajęcia świetlicowe, zajęcia na basenie (po 5), zajęcia sportowe, warsztaty unijne, terapia zajęciowa, zajęcia z psychologiem (po 4), zajęcia plastyczne, biblioterapia (po 3), zajęcia kreatywne, pracownie specjalistyczne, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, bajkoterapia, zajęcia Integracji Sensorycznej (po 2) oraz zajęcia terapii pedagogicznej, zajęcia ruchem rozwijającym Weroniki Sherborne, zajęcia wyrównawczo-dydaktyczne, masaż dźwiękiem, zajęcia w Sali Snoezelen, zajęcia integracyjne, multimedialne, zajęcia z choreoterapii, socjoterapii, ceramiki, grota solna, praca z dzieckiem w domu (po jednym wskazaniu).

Rzeczywistość szkoły, jej potencjał związany zarówno z miejscem, w jakim się ona znajduje, jak i zapleczem, z jakiego mogą korzystać nauczyciele i uczniowie, atmosfera panująca w szkole, sposób zarządzania, rodzaj relacji, jakie zachodzą pomiędzy poszczególnymi członkami tworzącymi daną społeczność szkoły, wszystkie zajęcia (obowiązkowe i pozalekcyjne), możliwość korzystania z kadry specjalistycznej – przyczyniają się do budowania wizerunku społecznego nie tylko danej szkoły, ale całego szkolnictwa specjalnego. Ludzie mają tendencje do generalizowania. Zapewniając im pozytywne doświadczenia związane z edukacją ucznia z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, sprzyjamy pozytywnemu nastawieniu ludzi wobec niej. Ta pozytywna przestrzeń szkoły jest również niezbędna do odpowiedniego nastawienia nauczycieli wobec uczniów. Miejsce zapewniające im odpowiednią atmosferę zadowolenia z pracy może sprzyjać pozytywnemu podejściu do swoich uczniów. Badania nie wykazały różnic statystycznych pomiędzy krajami w zakresie zadowolenia nauczycieli z wykonywanej pracy – tylko dwie osoby wśród wszystkich badanych wskazały na brak zadowolenia z pracy. Były to osoby z Czech. Te wyniki we wszystkich badanych krajach napawają optymizmem. Najbardziej zaskakujący jest fakt zadowolenia z pracy wśród polskich nauczycieli, gdyż w przeciwieństwie do Cze-

chów uważanych za naród zdystansowany i podchodzący do życia w sposób hedonistyczny, my jesteśmy postrzegani jako naród narzekający, który częściej widzi rzeczywistość w ciemnych barwach. Zastanović by się można skąd taka pozytywna odpowiedź wśród naszych rodzimych nauczycieli. Czy jest to wynik zmian, jakie w polskiej szkole w ostatnich latach zachodzą? Czy związane jest to z ogólnie lepszą jej sytuacją i poziomem funkcjonowania? A może jest to wynik typowy jedynie w odniesieniu do podejmujących pracę z tą konkretną grupą osób? Rzadko zdarza się bowiem, że do edukacji osób z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną trafiają osoby z przypadku. Zazwyczaj jest to świadomy wybór osoby znającej specyfikę funkcjonowania takich uczniów. Praca z osobą niepełnosprawną intelektualnie przynosi efekty bardzo powoli i często musimy na nie długo i cierpliwie czekać, co czyni tę pracę bardzo fascynującą i satysfakcjonującą. Większość badanych nauczycieli potwierdziła, iż wybór obecnej pracy był przez nich przemyślany. Tę grupę stanowiło 81,6% wszystkich badanych, następnie 16,3% respondentów przyznało, iż podjęli tę pracę przez przypadek. Tylko 1,6% osób uważa, że nie przemyślała wyboru tego zawodu, ale znalazła się również osoba (na szczęście tylko jedna na wszystkich badanych), która uważa, że wykonuje tę pracę z przymusu i konieczności.

To bardzo ważne, aby praca, którą się wykonuje sprawiała przyjemność. Nie jest dobrze, kiedy ktoś trafia z przypadku i trudno mu się odnaleźć w specyficznym świecie, jaki stanowi szkoła kształcąca uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Świadomy wybór zwiększa szansę zadowolenia pracownika, a tym samym również podopiecznych, co powoduje, że w toku tej interakcji następuje wymiana korzyści.



## Przygotowanie zawodowe do pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie

[...] nie tylko talent, ale i osobowość nauczyciela jest wielką rzeczą zarówno w nauczaniu, jak i wychowaniu. Jeżeli jednak nauczyciel z Bożej łaski da sobie radę w niejednym wypadku i bez wiedzy pedagogicznej, czy nie osiągnie on jeszcze lepszych wyników, gdy swoje wybitne zdolności połączy z gruntowną znajomością nauki o dziecku, o wychowaniu i nauczaniu?

Bogdan Nawroczyński<sup>1</sup>

Jednym z ważniejszych elementów systemu kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie jest przygotowanie odpowiedniej, wyspecjalizowanej kadry, która będzie w stanie sprostać oczekiwaniom i potrzebom tej grupy uczniów. Dzięki pedeutologii specjalnej – tej stosunkowo młodej subdyscyplinie pedagogiki, nastąpił wyraźny wzrost liczby szkół i instytucji specjalnych, w których widoczne są tendencje humanizacyjne w wychowaniu specjalnym. Bada ona kompleksowo cele, środki, przesłanki i warunki przygotowania działalności profesjonalnej oraz dalszego kształcenia pedagogów specjalnych<sup>2</sup>. Przed pedagogiem, a zwłaszcza pedagogiem specjalnym, stoją określone zadania oraz oczekiwania. Pedagog powinien uczyć, czyli przekazywać wiedzę ogólną oraz zawodową za pomocą określonych metod; wychowywać poprzez kształtowanie odpowiednich postaw jednostek niepełnosprawnych wobec siebie oraz pełnosprawnych osób; zapewniać poczucie bezpieczeństwa, jak również zaspokajać jego potrzeby; organizować środowisko społeczne i rówieśnicze osoby niepełno-

---

<sup>1</sup> B. NAWROCZYŃSKI: *Dzieła wybrane. Zasady nauczania*. T. II. Wybór, przedmowa i wstęp: A. MOŃKA-STANIKOWA. Warszawa, WSiP, 1987, s. 28.

<sup>2</sup> Por.: A. STANKOWSKI: *Zarys pedagogiki specjalnej*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006, s. 131.

sprawnej; aktywnie włączać osoby niepełnosprawne w życie gospodarcze, społeczne i kulturalne kraju<sup>3</sup>.

Nauczycielem dzieci, osób niepełnosprawnych intelektualnie umiarkowanie i znacznie może być w Polsce osoba, która spełnia co najmniej jedno z poniższych wymagań:

- ukończyła studia wyższe w zakresie oligofrenopedagogiki;
- ma kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły lub rodzaju placówki, określone w § 2–5, a ponadto ukończyła studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie oligofrenopedagogiki;
- ukończyła zakład kształcenia nauczycieli w specjalności oligofrenopedagogika<sup>4</sup>.

Obecnie w Polsce do dokumentów określających kwalifikacje, jakie powinni oni posiadać, zalicza się:

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełnić uczelnia, by prowadzić studia międzynarodowe oraz makro kierunkowe<sup>5</sup>;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie standardów kształcenia nauczycieli z dnia 7 września 2004 roku<sup>6</sup>;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku, w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określania szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli<sup>7</sup>.

Jak wynika z powyższego zestawienia, za wykształcenie wyspecjalizowanej kadry odpowiedzialne są w Polsce dwa ministerstwa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Pedagogiem specjalnym może zostać osoba, która ukończy studia wyższe zgodnie ze standardami stworzonymi przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego zawartymi w Rozporządzeniu z 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia.

<sup>3</sup> H. BORZYSZKOWSKA: *O powinnościach pedagoga specjalnego*. „Kultura i Edukacja” 1993, nr 1.

<sup>4</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz.U. 2009, Nr 50, poz. 400.

<sup>5</sup> [http://www.bip.nauka.gov.pl/\\_gALLERY/23/96/2396/79\\_pedagogika\\_specjalna.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/23/96/2396/79_pedagogika_specjalna.pdf) [dostęp: 26.08.2010].

<sup>6</sup> Dz.U. 2004, Nr 207, poz. 2110, <http://www.infor.pl/dziennik-ustaw,rok,2004,nr,207,poz,2110,rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-i-sportu-w-sprawie-standardow.html> [dostęp: 26.08.2011].

<sup>7</sup> Dz.U. 2009, Nr 50, poz. 400, <http://www.abc.com.pl/serwis/du/2009/0400.htm> [dostęp: 26.08.2011].

Struktura kształcenia jest zgodna z procesem bolońskim zawartym w Deklaracji Bolońskiej. Zgodnie z tym dokumentem oraz Ustawą o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 roku w naszym kraju funkcjonują studia I stopnia (licencjackie) oraz II stopnia (magisterskie). Pierwsze z wymienionych dają możliwość zdobycia wiedzy i umiejętności w określonym zakresie oraz przygotowują do pracy zawodowej. Mogą trwać od 6 do 7 semestrów i kończą się uzyskaniem tytułu licencjata. Liczba godzin zajęć nie powinna być mniejsza niż 2 200, a liczba punktów ECTS (European Credit Transfer System) nie mniejsza niż 180. Natomiast studia drugiego stopnia dają możliwość zdobycia specjalistycznej wiedzy potrzebnej w danym zawodzie, trwają od trzech do czterech semestrów i kończą się uzyskaniem tytułu zawodowego magistra. Wszystkie kierunki studiów, w tym również kierunki pedagogiczne, mają określone standardy kształcenia przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego, poprzez odpowiednie rozporządzenie. Określają one ramowe treści kształcenia, czas trwania studiów, wymiar praktyk, ale przede wszystkim, jakie kwalifikacje powinien posiadać absolwent danego kierunku.

Efektywność nauczyciela-wychowawcy (pedagoga specjalnego) zależy od wielu czynników, takich jak stan zdrowia, osobowość, wykształcenie ogólne i pedagogiczne, kwalifikacje, stosunek do pracy, talent pedagogiczny, warunki pracy, sytuacja materialna, rodzinna, pozycja społeczna<sup>8</sup>. Ale ważne są również kompetencje, umiejętności diagnostyczne, stosowanie odpowiednio dobranych metod pracy, umiejętność interdyscyplinarnego podejścia do pracy<sup>9</sup>, umiejętność współpracy z rodzicami itp. Przed nauczycielem stawia się ogromne wymagania. W myśl art. 6 Karty Nauczyciela powinien on rzetelnie realizować funkcje szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, dążąc do rozwoju osobowości ucznia i własnej.

W Anglii, aby zostać pedagogiem specjalnym, najpierw trzeba zostać nauczycielem ogólnym i dopiero wtedy można podjąć dalszą edukację w kierunku specjalistycznym. Uprawnienia do nauczania można zdobyć, odbywając respektowany kurs nauczyciela kształcenia początkowego. Takie kursy odbywają się na wydziałach edukacji w uniwersytetach i innych placówkach kształcenia wyższego. Osoby nieposiadające wykształcenia wyższego mogą podjąć 4-letnie studia zawodowe [Bachelor of Education (Bed) honour degree]. Są również specjalnie skonstruowane 2-letnie studia zawodowe, zwłaszcza w zakresie przedmiotów, w których jest niedostatek nauczycieli. Po zakończeniu studiów zawodowych

<sup>8</sup> M. PĘCHERSKI: *Problemy i perspektywy rozwoju szkolnictwa w Polsce Ludowej*. Warszawa, Książka i Wiedza, 1973, s. 31.

<sup>9</sup> Interdyscyplinarne podejście przejawia się w umiejętności współpracy z innymi specjalistami, którzy doradzają i pomagają w rozwiązywaniu problemów. Nie każdy nauczyciel jest przyzwyczajony do sięgania po pomoc, uważając to za ujemę w stosunku do jego kompetencji. Edukacja niepełnosprawnych intelektualnie wymaga jednak szerokiego wachlarza oddziaływań i pracy wielu specjalistów.



absolwenci podejmują zazwyczaj roczny podyplomowy kurs nadający certyfikat edukacyjny. Kurs taki wyposaża studenta w podstawową wiedzę i umiejętności na polu specjalnych potrzeb edukacyjnych, wystarczające, aby rozpoznać i wspierać dzieci specjalnej troski, włączając w to również dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu. Nauczyciele dzieci z zaburzeniami sensorycznymi powinni posiadać dodatkowe kwalifikacje<sup>10</sup>.

Nauczanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Anglii jest często wspierane przez asystenta nauczyciela, który nie musi posiadać statusu wykwalifikowanego nauczyciela. Oczywiście taki asystent może udoskonalić swoje umiejętności poprzez edukację i szkolenia prowadzące do uznawanych certyfikatów<sup>11</sup>. Jest to trzecia forma zdobycia kwalifikacji do pracy jako nauczyciel specjalny. Specjalne szkolenia organizowane są przez Lokalne Władze Edukacyjne dla osób już pracujących w szkole specjalnej. Można zatem rozpocząć swoją pracę z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie jako asystent pedagoga (teaching assistant) i stopniowo podwyższać swoje kompetencje i kwalifikacje bez konieczności rezygnowania z pracy zawodowej.

Każdy nauczyciel, niezależnie od rodzaju szkoły, w jakiej będzie nauczał, musi mieć skończone czteroletnie studia wyższe w zakresie nauczania. Nie istnieje natomiast odrębny kierunek studiów z zakresu pedagogiki specjalnej na etapie studiów licencjackich. Dopiero studia magisterskie lub podyplomowe są specjalizacyjne w zakresie edukacji specjalnej.

Bycie pedagogiem specjalnym jest fizycznie i psychicznie wymagającą pracą. Potrzeby niektórych dzieci są bardzo duże, wymagają one nieustannej uwagi, a atmosfera w klasie bardzo często zmienia się diametralnie i jest trudna do przewidzenia. Jednak reakcje emocjonalne ze strony uczniów są bardzo emocjonujące, co sprawia, że praca z tymi uczniami jest bardziej satysfakcjonująca aniżeli zwykłe nauczanie. Wymaga jednak przygotowania, które można osiągnąć poprzez odpowiednie wykształcenie. Tabela 18 pokazuje, jakie są możliwości zdobywania kwalifikacji zawodowych do pracy z dzieckiem głębiej i głęboko niepełnosprawnym intelektualnie w badanych krajach.

Przygotowanie pedagogów specjalnych jest zinstytucjonalizowaną formą przekazywania wiedzy, rozwijania kwalifikacji i kompetencji zawodowych, połączoną z rozwijaniem pozytywnych cech osobowościowych potrzebnych pedagogom specjalnym pracującym w szkołach i instytucjach specjalnych<sup>12</sup>. To jeden z bardzo istotnych czynników, ponieważ przed nauczycielami stoi wyzwanie, polegające na kształtowaniu postaw wspierających rozwój kapitału społecznego będącego ogółem norm, budowaniem sieci wzajemnego zaufania, lojalności oraz

<sup>10</sup> *Inclusive Education at Work, Students with Disabilities In Mainstream Schools*. Organisation for Economic co-operation and Development, OECD, 1999, s. 213.

<sup>11</sup> Ibidem.

<sup>12</sup> A. STANKOWSKI: *Zarys pedagogiki specjalnej*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006, s. 131.

umiejętności łączenia współpracy różnych grup społecznych. Bez tego kapitału nie da się zbudować szkoły, która będzie dążyć do tworzenia prawdziwego społeczeństwa obywatelskiego. Wśród specjalistów można odnaleźć opinię, że to właśnie kapitał pozaekonomiczny jest źródłem postępu i rozwoju gospodarczego.

Tabela 18. Formy kształcenia pedagogów specjalnych w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce

Rodzaj wykształcenia – uprawniający do pracy w charakterze nauczyciela dziecka niepełnosprawnego intelektualnie	Polska	Republika Czeska	Anglia
Kurs oligofrenopedagogiki	+	+	+
Studia licencjackie z zakresu pedagogiki specjalnej	+	+	–
Studia magisterskie z zakresu pedagogiki specjalnej	+	+	+
Studia podyplomowe z zakresu pedagogiki specjalnej	+	+	+
Studium nauczycielskie/kolegium nauczycielskie	+	–	–

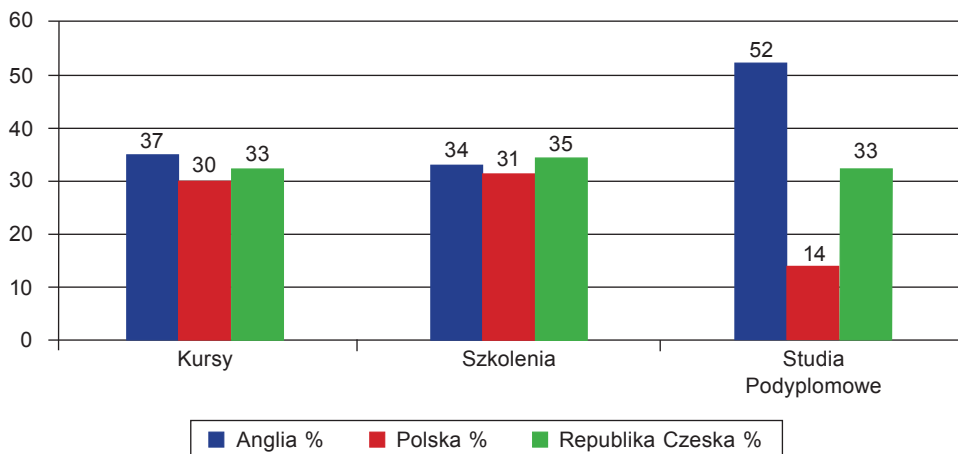
Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy dokumentów.

Ważne jest, aby rozwijać kapitał ludzki nauczycieli poprzez umożliwianie ich doksztalcenia. W badanych krajach nauczyciele różnie deklarowali konieczność podejmowania dalszego doksztalcenia. Najrzadziej wskazywali na to nauczyciele w Anglii, częściej w Czechach, a najczęściej w Polsce. Związane jest to z powszechnością nauczania na poziomie wyższym. W Polsce studia na uczelniach państwowych w trybie stacjonarnym są bezpłatne, co sprzyja ich podejmowaniu przez młodych ludzi, w Anglii dla odmiany studia nauczycielskie to średni koszt roczny w wysokości 9 000 £. Niestety sprawia to, że nie jest już czymś prestiżowym i cennym w naszym kraju bycie magistrem, tak jak ma to miejsce chociażby w Anglii, gdzie bycie nauczycielem niesie ze sobą odpowiedni prestiż społeczny.

Zgodnie z teorią wymiany George’a Homansa ludzie posiadają pewien „kapitał”, który pozwala im na wykorzystywanie go w celu wzmacniania zachowań innych czy też dostarczania im odpowiednich nagród. Kapitał ten może być spowodowany różnymi czynnikami, co w przypadku osób pracujących z głębiej i głęboko niepełnosprawnymi uczniami może mieć swoje źródło w ich kodeksie moralnym lub też dużej wrażliwości i potrzebie niesienia pomocy innym. Taki kapitał może być przyczynkiem do „utworzenia instytucji”, ponieważ niektórzy pragną zainwestować swój kapitał do angażowania się w nowe typy czynności. Te z kolei, zazębiając się w szersze okręgi, będą przyczyniać się do większej efektywności danej instytucji czy placówki edukacyjnej, a przez to placówka ta stanie się bardziej nagradzająca dla wszystkich. Wraz ze wzrostem nagród rośnie również potrzeba rozwoju i inwestowania w bardziej rozbudowane struktury instytucji, które będą pracować jeszcze bardziej efektywnie<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Por.: G. HOMANS: *Social Behaviour. It's elementary forms*. Ch. 16. London, Latimer Trend, 1961.

Formy doksztalcania, w jakich najczęściej brali udział badani nauczyciele, przedstawia wykres 3.



Wykres 3. Formy doksztalcania nauczycieli w badanych krajach

Źródło: Badania własne.

Różnice w odpowiedziach badanych osób okazały się nieistotne statystycznie jedynie w przypadku podejmowania przez nauczycieli kursów, natomiast istotne statystycznie w odniesieniu do szkoleń oraz nieznacznie istotne w stosunku do studiów podyplomowych. Większość badanych nauczycieli wskazała, iż ich placówka częściowo dofinansowuje ich doksztalcenie (64,7% wszystkich badanych) a tylko nieliczna grupa, że tego nie robi (5,8%).

Wyniki badań nie wykazały istotnych statystycznie różnic w zakresie konieczności podejmowania doksztalcenia przez nauczycieli w badanych krajach ( $\chi^2[\text{df}=4]=15,96$ ;  $p<0,01$ ).

Poziom wykształcenia przebadanych w wybranych krajach osób biorących udział w procesie edukacji ucznia głębiej i głęboko niepełnosprawnego intelektualnie był zróżnicowany. Wykazano różnice między poszczególnymi krajami w zakresie częstości występowania różnych poziomów wykształcenia u poszczególnych osób. W przypadku Polski wszyscy badani zadeklarowali posiadanie wykształcenia wyższego (1 osoba licencjackie, 93 – magisterskie i 2 – podyplomowe, jako uzupełnienie wyższych magisterskich). W Czechach zróżnicowanie poziomów wykształcenia jest większe – nikt nie wskazał na podyplomowe, ponad połowa (63%) ma wykształcenie wyższe, niemal co czwarty badany (22%) ma wykształcenie średnie, zaś co 7 badany (15%) – wyższe zawodowe. W przypadku Anglii najczęściej występowało wykształcenie wyższe (55%) i wyższe zawodowe (40%), tylko po dwie osoby wymieniły wykształcenie średnie lub podyplomowe. Powyższe zależności potwierdzone zostały istotnymi statystycznie współczynnikami:  $\chi^2[\text{df}=6]=89,55$ ;  $p<0,001$  i V-Kramera=0,40;  $p<0,001$ .

Wyniki te potwierdzają akty prawne, w których zapisane jest, jakie wykształcenie powinien posiadać nauczyciel (pedagog, pedagog specjalny, asystent osoby niepełnosprawnej) w badanych krajach. W Polsce, aby uczyć w szkole, należy zdobyć wyższe wykształcenie, w Anglii podobnie, jednak nie jest wymagane wykształcenie na poziomie magisterskim (jak pokazują wyniki, ten poziom wykształcenia zadeklarowały 52 osoby). W Republice Czeskiej nauczyciel także powinien mieć wyższe wykształcenie. Różnice w wynikach mogą również świadczyć o uczestnictwie asystentów osób niepełnosprawnych w kształceniu specjalnym w Anglii i Republice Czeskiej, którzy ani w przypadku jednego, ani drugiego kraju nie muszą posiadać wyższego wykształcenia. W Polsce natomiast nie znalazły się wypowiedzi takich osób, ponieważ w polskiej szkole zatrudnianie asystentów nie jest usankcjonowane prawnie.



## Uwarunkowania systemu edukacji osób głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce

### 11.1. Uwarunkowania historyczno-kulturowe systemu edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie

Pytania o związek historii z edukacją, przeszłości z teraźniejszością, a nawet przyszłością, stanowią zawsze nieodłączny element wielu dyskusji, szczególnie w okresach różnych przemian społeczno-kulturowych i politycznych. Pytania o historyczny, aktualny i przyszły kształt szkoły, zmieniające się cele i treści kształcenia pokazują, że szkoła zawsze jest podatna na zmieniającą się rzeczywistość społeczną i odpowiada jej potrzebom w danym momencie. Obserwacja zmian zachodzących w szkole na tle uwarunkowań historycznych i kulturowych daje nam obraz dynamiki procesów, jakie w niej zachodzą, a które są wynikiem pewnych kodów kulturowych oraz interakcji, w obrębie których te kody są wymieniane. Jak uważa Manuel Castells, kody kulturowe są sposobami, w jakich myślimy o sobie, innych oraz świecie, a które są zakodowane w kulturze i podlegają jej skrupulatnej kontroli<sup>1</sup>. Przemiany historyczne, jakie zostały przedstawione w rozdziale czwartym, pokazują ścisły związek historii z edukacją.

Społeczeństwo jest światem kultury i nie można zrozumieć jego funkcjonowania bez odniesienia się do jej kontekstu. „Kultura daje aksjonormatywną matrycę rozumienia życia społecznego, dostrzegania i rozumienia podzielanych przez ludzi wartości, związanych z uczestnictwem w strukturach społecznych, w procesie nadawania sensu i znaczeń”<sup>2</sup>. Kultura, czyli cywilizacja, jak pisze

---

<sup>1</sup> M. CASTELLS za: K. WIELECKI: *Kryzys i socjologia*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2012, s. 233.

<sup>2</sup> B. SMOLIŃSKA-THEISS, W. THEISS: *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*. W: *Podstawy badań metodologicznych w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk, GWP, 2010, s. 81.

Edward Burnett Tylor, jest to pojęcie obejmujące wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawo, obyczaje i inne zdolności i przyzwyczajenia zdobyte przez człowieka jako członka społeczeństwa<sup>3</sup>. Odgrywa ogromną rolę w życiu psychicznym poszczególnych osób. Odgrywa zasadniczą rolę nie tylko w formowaniu tożsamości społecznej, a przez to również preferencji społecznych, rozumienia interesów oraz potrzeb poszczególnych osób, ale również definiowaniu sytuacji trudnych: co jest normalną częścią życia, a co nie jest, jak osoba radzi sobie z określonymi sytuacjami i w jaki sposób szuka pomocy. Kultura warunkuje to, w jaki sposób zaburzenia mentalne są doświadczane, zarówno pod względem ich wyrażania, jak i interpretowania<sup>4</sup>. Z punktu widzenia kontekstu etnicznego, religijnego oraz innych czynników – kultura warunkuje takie zachowania jednostki, jak poznawanie, percepcja, przekonania, zwyczaje oraz rozwój instytucji poprzez poszczególne grupy społeczne<sup>5</sup>. Podobnie jak konstrukcja społeczna, kultura nie jest czymś statycznym. Zmienia się cały czas w odpowiedzi na doświadczenia życiowe oraz rozumienie, które w jej ramach ewoluują. Kultura jest instrumentem w rozwoju etykietyzacji używanej do nazywania określonych doświadczeń życiowych<sup>6</sup>. Jest wszystkim, co człowiek stworzył, co jest przez człowieka nabywane poprzez uczenie się i przekazywanie tego innym ludziom, a także następnym pokoleniom w drodze informacji pozagenetycznej<sup>7</sup>. Dostarcza ram do interpretacji świata<sup>8</sup> oraz jest źródłem znaczeń, które pozwala jednostkom i grupom interpretować ich rzeczywistość oraz własne w niej miejsce<sup>9</sup>. Pojęcie kultury koresponduje z założeniami interakcjonizmu symbolicznego<sup>10</sup>, gdzie nieustająca wymiana i ewolucja znaczeń symboli jest podstawowym elementem kształtującym struktury społeczne. Ludzie żyjący na danym terenie w określonym czasie budują swoisty system charakterystyczny tylko dla nich. Subiektywna percepcja zjawisk powoduje występowanie szczególnie nadawanych znaczeń symboli. Koncepcja interakcjonizmu symbolicznego, będąca w niniejszej pracy wiodącą w rozważaniach na temat edukacji osób niepełno-

<sup>3</sup> E.B. TYLOR: *Cywilizacja pierwotna. Badania rozwoju mitologii, filozofii, wiary, mowy, sztuki i zwyczajów*. T. I. Tłum. Z.A. KOWERSKA. Wstęp i dodatki J. KARŁOWICZ. Warszawa, Wydawnictwo „Głosu”, 1896, s. 15.

<sup>4</sup> R.D. ALARCON, J. WESTERMEYER, E.F. FOULKS & P. RUIZ; L.J. KIRMAYER & A. YOUNG; M. NICTER za: B. GARCIA, A. PETROVICH: *Strengthening the DSM, Incorporating resilience and cultural competence*. New York, Springer 2011, s. 9.

<sup>5</sup> T.L. CROSS, B.J. BAZRON, K.W. DENNIS & M.R. ISAACS za: B. GARCIA, A. PETROVICH: *Strengthening the DSM...*

<sup>6</sup> F.G. LU, R.F. LIM, J.E. MEZZRICH za: B. GARCIA, A. PETROVICH: *Strengthening the DSM...*

<sup>7</sup> B. SZACKA: *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa, Oficyna Naukowa, 2008, s. 79.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 86.

<sup>9</sup> E. WNUK-LIPIŃSKI: *Świat międzyepoki*. Kraków-Warszawa. Znak, Instytut Studiów Politycznych PAN, 2004, s. 179 za: B. SZACKA: *Wprowadzenie...*, s. 86.

<sup>10</sup> Dokładniej pojęcie interakcjonizmu symbolicznego zostało omówione w części metodologicznej.



sprawnym intelektualnie w stopniu głębszym i głębokim, pozwala na zrozumienie analizowanego materiału badawczego. Patrząc na historię oraz przemiany, jakie dokonały i dokonują się w obrębie edukacji tych osób, łatwo dostrzec analogię pokazującą, iż stosunek społeczeństwa wobec osób niepełnosprawnych determinuje również kształt ich edukacji, a najpierw w ogóle zaistnienie i dostrzeżenie możliwości i potrzeby ich edukacji. To w edukacji Lech Witkowski upatruje możliwości rozwoju jednostki, grupy, ale przede wszystkim całego narodu, pisząc, że edukacja jest procesem oferującym jednostce i grupie społecznej możliwość budowania i rozwijania własnej indywidualności i tożsamości z wykorzystaniem wszelkich dokonań i środków symbolicznych dostępnych w kulturze jako żywym podłożu i życiodajnym dziedzictwie pokoleń, pomnażanym i przetwarzanym przez obecne i przyszłe jednostki, zbiorowości i pokolenia w dialogu ze swoją dziejowością i z jej różnorodnym, twórczym rozumowaniem i zakorzenianiem języka i myśli innych<sup>11</sup>. Kultura danego narodu określa pewne ramy funkcjonowania i wyznacza kierunek postępowania w stosunku do osób słabszych, niepełnosprawnych. Postawy wobec osób niepełnosprawnych, jakie są dostrzegalne zarówno z ujęcia makro, jak i mikro, przekładają się na system edukacji, jego kształt, strukturę, finansowanie. Wraz ze zmianą postaw zmienia się również podejście do tych osób na różnych płaszczyznach ich życia, a tym samym także w zakresie edukacji.

Kontekst kulturowy jest coraz bardziej znaczący w diagnozowaniu niepełnosprawności. Nowa klasyfikacja DSM-5 zakłada większą elastyczność i kompleksowość przy rozpatrywaniu niepełnosprawności, biorąc pod uwagę etniczność, płeć, wiek, status ekonomiczno-społeczny czy pochodzenie w sposób, który obejmuje zarówno mocne strony osoby, jak i jej zaburzenia. W konsekwencji kultura jednostki, jej duchowość, wsparcie społeczne oraz inne źródła wsparcia i wspomagania staną się integralną częścią procesu diagnostycznego<sup>12</sup>.

Przemiany historyczne i kulturowe, które dokładnie zostały opisane w rozdziale czwartym, ściśle łączą się z pojęciem „kapitału kulturowego”, rozumiane go przez Pierre’a Bourdieu jako umiejętności, zwyczaje, nawyki, style językowe, rodzaj ukończonych szkół, gust, style życia<sup>13</sup>, a który jest częścią kapitału społecznego. Kapitał ten stanowi podstawę funkcjonowania społeczeństwa, stąd też edukacja ma podążać za zmieniającą się rzeczywistością i być odpowiedzią na jej potrzeby. Patrząc na zmieniającą się na przestrzeni lat edukację uczniów głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (podobnie jak na całą edukację), widzimy, że zmiany te zawsze wynikały z konieczności przystosowania form i przebiegów edukacyjnych do aktualnych możliwości i wymogów społecznych oraz

<sup>11</sup> L. WITKOWSKI: *Przełom dwoistości w pedagogice Polskiej. Historia, teoria, praktyka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 19–20.

<sup>12</sup> B. GARCIA, A. PETROVICH: *Strengthening the DSM...*, s. 13.

<sup>13</sup> P. BOURDIEU za: J.H. TURNER: *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa, PWN, 2005, s. 597.

z niezadowolenia z jej obecnego kształtu. Zmiana paradygmatu w pedagogice specjalnej, skierowanie się w stronę integracji i inkluzji osób z niepełnosprawnością intelektualną, przyczyniają się również do konieczności reformowania edukacji tej grupy uczniów. Wszystkie badane kraje stoją na progu zmian systemowych w szkolnictwie, które dzieją się tu i teraz, ale są konsekwencją doświadczeń z przeszłości (Anglia dokonuje zmian systemowych opartych na poprzednich ustaleniach, jednakże zmienionych o to, co nie przynosiło efektu) lub też konsekwencją przyjęcia pewnych ogólnoeuropejskich lub światowych tendencji i dyrektyw (Polska i Republika Czeska przyjęły politykę związaną z wprowadzaniem inkluzji edukacyjnej). Nowe koncepcje edukacyjne, projekty reform są często nieprzemyślane, nie do końca uwzględniają czynnik kulturowy czy sytuację danego kraju. Idea tych zmian wydaje się jak najbardziej słuszna, patrząc na konieczność budowania społecznego kapitału, który w dużej mierze warunkowany jest systemem edukacji, a jest niezbędny do budowania społeczeństwa obywatelskiego.

## 11.2. Uwarunkowania społeczno-gospodarcze systemu edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie

Jak już zostało wcześniej wspomniane, zadaniem państwa jest niwelowanie nierówności w wyposażeniu w podstawowe rodzaje kapitału, do których Bourdieu zaliczył m.in. kapitał społeczny (pozycje i relacje w grupach i sieciach społecznych) oraz kapitał ekonomiczny (pieniądze i przedmioty materialne)<sup>14</sup>, który odnosi się do warunków gospodarczych, jakie panują w danym kraju. U podstaw kategorii kapitału społecznego możemy dostrzec, że ta bogata przestrzeń międzyludzka, albo też inaczej mówiąc sieć relacji między jednostkami, bogata w sensie ilościowym (liczne relacje) i jakościowym (silne relacje), stanowi cenny zasób jednostek i społeczności. Stwarzając możliwość uczestnictwa w tej sieci osobom z głębszym i głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej, pozwalamy na konstruowanie ich rzeczywistości poprzez te interakcje, które zachodzą w toku ich edukacji, a które rozwijają zarówno ich osobisty potencjał, jaki posiadają, jak i kapitał danego miejsca czy regionu poprzez to, co dają z siebie. Jak pisze Ryszard Pachociński, problem kontekstu społeczno-gospodarczego nabiera dużej wagi w momencie, kiedy porównywane są kraje o różnej strukturze społeczno-politycznej<sup>15</sup>. Wybrane kraje są zróżnicowane pod względem systemu społecznego. Anglia jest krajem o silnych podziałach

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> R. PACHOCIŃSKI: *Pedagogika porównawcza*. Warszawa, PWN, 1991, s. 179.

społecznych<sup>16</sup>, czego nie można powiedzieć tak zdecydowanie o Polsce czy Republice Czeskiej.

Czynnik ekonomiczno-gospodarczy warunkuje niewątpliwie stosunek społeczny wobec osób niepełnosprawnych, co widoczne jest chociażby na przykładzie krajów gdzie panuje bezrobocie i krajów biorących udział w drugiej wojnie światowej. Osoby niepełnosprawne nie były odrzucane, a raczej mile widziane i cenione, ponieważ liczyły się każde ręce do pracy.

Czynnik ekonomiczny kraju może warunkować strukturę szkolnictwa, aczkolwiek nie jest on jedynym jego wyznacznikiem. Już na początku XXI wieku polscy naukowcy zwracali uwagę na konieczność dostrzeżenia nowej ekonomii, która ma związek z edukacją, na znaczenie teorii kapitału ludzkiego, jak również na konieczność inwestowania w oświatę i człowieka, co związane jest ściśle z galopującą transformacją systemową, za którą edukacja nie nadążyła<sup>17</sup>.

Patrząc na analizy dokonywane przez naukowców, w obrębie reform edukacyjnych dostrzegalna jest wyraźnie zależność polityki edukacyjnej od reguł politycznych i uwarunkowań ekonomiczno-gospodarczych. Janusz Gęsicki zwraca uwagę, że nie należy zaczynać historii od zera, jeśli możemy wykorzystać obciążenia genetyczne (czyli cały bagaż głupstw i mądrości poprzedniego systemu), aby stworzyć system bardziej udany, bez niedogodności i ułomności<sup>18</sup>.

Słusznie Kazimierz Denek zalicza edukację do sektora publicznego obok służby zdrowia, obrony narodowej czy ubezpieczeń społecznych. Bez sektora publicznego, który stanowi istotny element każdego nowoczesnego państwa, nie mogłoby ono skutecznie funkcjonować. Sprawne jego funkcjonowanie przekłada się bezpośrednio na dobrobyt społeczeństwa i jakość jego życia. Według Denka taki punkt widzenia wymaga spojrzenia na edukację w aspekcie ekonomiki kształcenia, zwłaszcza podstawowego jej elementu, jakim jest kapitał ludzki<sup>19</sup>. UNESCO za jeden z powodów szerzenia idei edukacji integracyjnej podaje obok powodów edukacyjnych (związanymi z korzyściami związanymi z edukacją pełno- i niepełnosprawnych dzieci razem) i społecznych (zmiana stosunku i postępowania osób niepełnosprawnych przez resztę społeczeństwa i przeciwdziałanie dyskryminacji tych osób) również czynnik ekonomiczny (czyli ten, który jest najbardziej atrakcyjny dla decydentów politycznych, gdyż zgodnie z nim edukacja inkluzyjna prawdopodobnie będzie tańsza aniżeli system różnego rodzaju szkół specjalnych, które zajmują się odrębnymi rodzajami niepełnosprawności)<sup>20</sup>. Należałoby się jednak zastanowić, czy w perspektywie długoterminowej

<sup>16</sup> E. POTULICKA: *Nowy kanon edukacji obowiązkowej w Anglii*. W: *Z problematyki pedagogiki porównawczej*. Red. W. RABCUK. Warszawa, IBE, 1998, s. 11.

<sup>17</sup> Por.: T. LEWOWICKI: *Przemiany oświaty*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 1995; K. DENEK: *O nowy kształt edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 1998.

<sup>18</sup> Por.: J. GĘSICKI: *Gra o nową szkołę*. Warszawa, PWN, 1993.

<sup>19</sup> K. DENEK: *Źródła kapitału ludzkiego i jego rozwoju*. W: *Kapitał ludzki...*, s. 19–20.

<sup>20</sup> World Report on Disability. WHO, 2011, s. 210.

ta chwilowa większa inwestycja w kapitał ludzki, uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, poprzez dawanie im szansy na odpowiednie dla nich warunki przygotowania do życia, nie okaże się bardziej opłacalna pod kątem ekonomii danego kraju. Taką politykę niewątpliwie obrała Anglia, która wydaje na pracowników wspierających edukację ucznia niepełnosprawnego ponad 13% wydatków na szkolnictwo specjalne, co przekłada się na ilość asystentów uczniów niepełnosprawnych. Polska nie ma nawet uregulowanej kwestii asystentów, zatrudniane są wprawdzie tzw. pomoce, ale praktyka pokazuje, że nie jest to wsparcie wystarczające. Patrząc na przykład krajów skandynawskich, możemy dostrzec, iż wzrost inwestycji w edukację przenosi się bezpośrednio na wskaźniki ekonomiczne. Kapitał ludzki, a wraz z nim kapitał społeczny, staje się fundamentem rozwoju, a sprostanie zadaniom związanym z edukacją powinno znajdować się w centrum zainteresowania decydentów zajmujących się tworzeniem polityki zarówno edukacyjnej, jak i społecznej państwa, nie tylko ze względów ideologicznych, ale również ze względów gospodarczych.

### 11.3. Ustrój polityczny i gospodarka poszczególnych krajów

Kapitał ludzki pozyskany zwłaszcza w drodze edukacji decyduje o postępie ekonomicznym i go determinuje, pomnaża bogactwo kraju, przyspiesza postęp cywilizacyjny i zwiększa jego konkurencyjność w wymianie międzynarodowej<sup>21</sup>. Większy dostęp do kształcenia sprawia, iż zwiększa się liczba wykształconych, wykwalifikowanych i produktywnych pracowników, co przyczynia się do zwiększenia przyrostu gospodarczego w postaci dóbr i usług<sup>22</sup>. Ustrój polityczny jest ściśle związany z pojęciem „władzy”, czyli zdolności, mocy, możliwości działania. Władza, czyli inaczej zdolność przekształcania<sup>23</sup>, daje grupom ją posiadającym możliwość kształtowania polityki oświatowej w danym kraju. Polityka według Tomasza Szkuclarka jako całość jest pedagogią, jest procesem konstruowania ludzkich osobowości i tworzeniem wiedzy, jaka jest przenoszona w rozproszonych relacjach społecznych mechanizmów kontroli<sup>24</sup>.

<sup>21</sup> M. JANOS-KRESŁO: *Usługi społeczne w procesie przemian systemowych w Polsce*. Warszawa, SGH, 2002.

<sup>22</sup> R.J. BARRO, J.-W. LEE: *International Data on Educational Attainment updates and Implications*, NBER Working Paper Series. Working paper 7911. Cambridge, National Bureau of Economic Research, 2000.

<sup>23</sup> A. GIDDENS: *Nowe zasady myśli socjologicznej*. Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS, 2009, s. 91.

<sup>24</sup> T. SZKUCLAREK: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993, s. 14.

Nie da się odłączyć funkcji szkoły od procesów makrospołecznych w zakresie walki o kierunek zmian i przeobrażeń społecznych, przede wszystkim z uwzględnieniem jednostki i grup zdominowanych, niemających głosu w społeczeństwie, zepchniętych na marginesy czy śmietnik kulturowy, pozbawionych szans, możliwości, a nawet nadziei<sup>25</sup>. A zasoby wiedzy i zdrowia zgromadzonego w człowieku stanowią jeden z podstawowych czynników wzrostu ekonomicznego<sup>26</sup>. Jak twierdzi Michael Woolock, w odniesieniu do trzech poziomów, w jakich najczęściej omawiany jest kapitał społeczny, niezbędne jest uwzględnienie wymiaru indywidualnego i społecznego, gdyż umożliwia ono dopiero ocenę zależności, jaka zachodzi pomiędzy kapitałem społecznym a rozwojem ekonomicznym<sup>27</sup>. Analizując kapitał społeczny, zawsze należy rozpatrywać poziomy mikro (indywidualny), mezo (grupowy), makro (społeczny). One wzajemnie się uzupełniają i warunkują.

System polityczny wybranych krajów jest zróżnicowany. Anglia jest dziedziczną monarchią konstytucyjną<sup>28</sup>, na czele której stoi Królowa, a funkcję rządzącego, stojącego na czele rządu brytyjskiego, pełni premier, podczas gdy Czechy i Polska to kraje o charakterze republiki, na czele których stoi prezydent.

W Anglii najwyższą władzą prawną jest parlament składający się z dwóch izb: izby wyższej, Lordów (Upper house), zwanej The House of Lords, i niższej, Gmin (Lower House), zwanej The House of Commons<sup>29</sup>, na których czele stoi Królowa Elżbieta II. Mimo że sprawuje ona władzę w państwie, jak również mianuje rząd, to jej funkcja jest raczej reprezentacyjna i honorowa, gdyż nie ma ona mocy sprawczej dotyczącej decydowania o sprawach państwa, ani też nie bierze udziału w głosowaniu. Wybiera natomiast i mianuje Lordów do Izby Lordów, w skład której wchodzi tylko osoby z tytułami szlacheckimi. Do tej Izby nie można dostać się za pomocą wyborów powszechnych, tak jak ma to miejsce w przypadku Izby Gmin. Wybory powszechne organizowane są przynajmniej raz na pięć lat. Premier wraz z ministrami również wchodzi w skład rządu.

Charakterystyczną cechą dla systemu politycznego Anglii jest dwupartyjność, gdzie główną rolę w życiu państwa oraz decydowaniu o jego losach odgrywają Partia Konserwatywna (Conservative Party) i Partia Pracy (Labour Party) oraz występujące zjawisko tzw. gabinetu cieni, czyli tworzenie alternatywnego rządu,

<sup>25</sup> Por.: L. WITKOWSKI: *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja – walka – etyczność)*. W: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 354.

<sup>26</sup> K. DENEK: *Źródła kapitału ludzkiego...*, s. 24.

<sup>27</sup> M. WOOLOCK: *Social Capital and Economic Development: Towards a Theoretical Synthesis and Policy Framework*. „Theory and Society” 27 (2)/1998, s. 151–152.

<sup>28</sup> Konstytucja nie jest aktem formalnym, ale zbiorem norm prawnych, w skład których wchodzi m.in.: Magna Charta (1215), Bill of Rights (1689), Case Law (prawo precedensowe), Common Law (prawo konstytucyjne).

<sup>29</sup> R. OCIEPA: *United Kingdom at Glance*. Bielsko-Biała, Wydawnictwo ParkEdukacja, 2010, s. 61.

który składa się z członków najsilniejszej opozycyjnej partii po partii rządzącej. Gabinet cieni wypowiada się na temat każdej z podejmowanych przez rząd kwestii, podając ewentualne alternatywne rozwiązania. Rządzącą obecnie partią jest Partia Konserwatywna, która skłania się ku zachowaniu tradycji i kultury narodowej, oddaje szczególną rolę instytucji rodziny, stoi na straży wartości narodowych, ale również własności prywatnej oraz gospodarki wolnorynkowej. Walcząc z nią o władzę Partia Pracy dba przede wszystkim o interesy ludzi pracy, urzędników, rolników, ludzi z mniejszości narodowych, reprezentując ich interesy w rządzie.

Patrząc na gospodarkę Anglii, mamy na myśli w dużej mierze gospodarkę całego Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii, ponieważ to ona stanowi największą część całej tamtejszej gospodarki. Wielka Brytania jest jednym z najlepiej rozwiniętych krajów i znajduje się wśród największych potęg przemysłowych i finansowych świata. Wolnorynkowy charakter gospodarki sprawia, iż zajmuje piąte miejsce na świecie i drugie w Europie (zaraz po gospodarce Niemiec)<sup>30</sup>. Widać ciągle niegasnące zainteresowanie Wielką Brytanią, przyciągające inwestorów z całego świata, stąd też Anglia stoi na czele Europy pod względem napływu nowych inwestycji. „Taczeryzacja”, czyli prywatyzacja pod rządami Margaret Thatcher, doprowadziła do zmniejszenia do minimum udziału państwowych przedsiębiorstw w gospodarce. Mimo dość dobrze rozwiniętego przemysłu, największy udział w brytyjskim PKB ma sektor bankowy oraz ubezpieczeniowy i udział ten z roku na rok rośnie.

Rola państwa w rozwoju oświaty początkowo była minimalna, gdyż to Kościół odgrywał zasadniczą rolę w tych sprawach<sup>31</sup>. Dopiero pod koniec XIX wieku dopuszczono państwo do edukacji i czynnik polityczny stał się stosunkowo ważny w przekształcaniu systemu edukacji. Jak już zostało dokładnie opisane w części pierwszej, po raz pierwszy dopuszczono partycypację państwa w kosztach edukacyjnych w 1833 roku, kiedy to rząd brytyjski przegłosował budżet wspierający budownictwo szkół podstawowych. Konserwatyści, którzy objęli władzę (1895–1906), odegrali dużą rolę w reformowaniu edukacji.

Wprowadzenie pierwszego w historii Anglii narodowego programu kształcenia w 1988 roku wiązało się z wieloma dyskusjami politycznymi, w których z jednej strony pomiędzy liberałami a konserwatystami słychać było głosy dotyczące braku konieczności wprowadzania ogólnokrajowego programu (jedynie jako możliwego – ale nie obowiązkowego), a z drugiej strony konserwatyści chcieli wprowadzić rządowy program, który według nich wspomógłby odbudowę kraju i wzmocnił wizję społeczeństwa obywatelskiego. Drugi powód wprowadzenia narodowego programu to chęć wpływu na treści w szkole, o których do tej pory decydowali pedagodzy i specjaliści edukacyjni.

<sup>30</sup> [http://www.england.pl/inf\\_ogolne.htm](http://www.england.pl/inf_ogolne.htm) [dostęp: 01.03.2012].

<sup>31</sup> R. PACHOCIŃSKI: *Współczesne systemy edukacyjne*. Warszawa, IBE, 2000, s. 15.



Program narodowy już w swoich założeniach miał widoczny czynnik budowania kapitału społecznego angielskiego społeczeństwa. Odzwierciedla się to chociażby w tym, co Oliver Letwin określa mianem podstaw, które według niego szkoła do momentu ukończenia jej przez ucznia powinna w nim wykształcić. Te podstawy miały uczynić danego ucznia samodzielnym, niezależnym aktorem społecznego życia, rozumiejącym zachodzące w nim procesy i dającym możliwość wypracowania niezależnych postaw zarówno wobec rządzących, jak i systemu politycznego<sup>32</sup>. Podstawy, jak pisała Thatcher, to kształtowanie w uczniach umiejętności pisania, czytania, liczenia, jasnego wypowiedziania się w poprawnej angielszczyźnie, wiedza z przedmiotów przyrodniczych i technologicznych<sup>33</sup>. Zdaniem Letwina podstawy mają być produktem edukacji i mają odzwierciedlać się przede wszystkim w rozumieniu własnego świata, możliwości w tym świecie, posiadaniu podstaw do rozwijania tych możliwości, które wcześniej były nieosiągalne lub niewyobrażalne. Mimo iż trudno odnieść to do osób z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, to według niego te podstawy powinny być zindywidualizowane<sup>34</sup>. Danie uczniom niepełnosprawnym intelektualnie możliwości rozwoju takich umiejętności, jakie są dla nich możliwe do osiągnięcia, buduje ich człowieczeństwo, kreuje ich wewnętrzny kapitał. Mimo że idea uniwersalnej edukacji była silnie popierana przez konserwatystów, to torysi sprzeciwiali się, twierdząc, iż nie jest możliwa równość, a dzieciom „nieinteligentnym” rezerwowali instytucje „nieedukacyjne”, których celem było bardziej „szkolenie” („schooling”) aniżeli nauczanie<sup>35</sup>.

Wraz z nastaniem nowej Patrii Pracy z Tonym Blairem na czele (1997–2007) zaczął się złoty wiek brytyjskiej edukacji. Jego polityka wywarła ogromny wpływ na akty edukacyjne, dając coraz to nowe pomysły jej udoskonalania<sup>36</sup>. W latach 2001–2005 sytuacja na scenie politycznej kraju (torysi zniechęceni, a Partia Pracy odnosi miażdżące zwycięstwo) sprawia, że Blair może przepchnąć swój prawicowy program edukacyjny, w którym jednym z trzech głównych tematów wiodących jest zwiększenie udziału Kościoła i innych grup religijnych w decydowaniu o kształcie edukacji<sup>37</sup>.

Konserwatywno-liberalny rząd koalicyjny obiecał zmienić kształt edukacji i stworzyć radykalnie inny system, który, jak pisałam wcześniej, ma na celu przeniesienie środka ciężkości z państwa na środowisko lokalne, poprzez postawienie na

<sup>32</sup> Por.: O. LETWIN: *Grounding comes first*. In: *Policies for the curriculum*. Eds. B. MOON, P. MURPHY, J. RAYNOR. Milton Keynes, OUP, 1989, s. 70.

<sup>33</sup> M. THATCHER: *Extracts from Margaret Thatcher speech to the Conservative Party Conference 1997*. In: *Policies for the curriculum...*, s. 277.

<sup>34</sup> Por.: O. LETWIN: *Grounding comes first...*, s. 72.

<sup>35</sup> Por.: E. POTULICKA: *Nowy kanon edukacji...*, s. 12–13.

<sup>36</sup> „The Guardian” 01.11.2002.

<sup>37</sup> D. GILLARD: *Education in England. Brief history*. 2011, <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter10.html> [dostęp: 5.09.2012].



„pierwszej linii” profesjonalistów, rodziców i społeczności lokalnej<sup>38</sup>. W znacznym stopniu zmiany te również dotyczą kwestii uczniów niepełnosprawnych (w tym intelektualnie), gdyż dotyczą pojęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych i niepełnosprawności. Restrukturyzacja szkolnictwa ma na celu radykalne zmiany strukturalne w szkole, które przyczynią się do stworzenia sieci akademii i szkół niezależnych w warunkach *quasi*-rynkowych, pozostających poza panowaniem Lokalnych Władz, ale będących pod bezpośrednią jurysdykcją sekretarza stanu ds. edukacji w rządzie centralnym<sup>39</sup>. Jest to szansa dla dużych szkół, w których uczy się znaczna liczba dzieci. Jednak rozmowy z dyrektorami mniejszych placówek pokazują, że forma akademii nie jest dla nich. Akademia bowiem to nic innego jak konsorcjum, które jest samodzielne, autonomiczne, o wszystkim decyduje, ale musi też samodzielnie radzić sobie z wszelkimi problemami. Obecnie szkoły podlegające pod Lokalne Władze Edukacyjne mogą czuć się bezpiecznie, chociażby dlatego, że zarządzanie szkołą należy wprowadzić do dyrektora, ale w gestii władz jest utrzymywanie budynków szkolnych, które są ich własnością. Podobnie jest w wielu innych kwestiach dotyczących m.in.: ubezpieczeń, zatrudniania specjalistów (np. psychologa), którzy nie muszą być zatrudniani przez szkołę, ale mogą być oddelegowani w razie potrzeby do danej placówki<sup>40</sup>. Akademie działają na podobnych zasadach jak polskie niepubliczne ośrodki rewalidacyjno-edukacyjno-wychowawcze, które dostają dotację na ucznia bezpośrednio z budżetu państwa i decydują dalej, co z tą dotacją się dzieje. Szkoły publiczne otrzymują dotację za pośrednictwem organu prowadzącego (powiat, miasto), któremu podlegają. Polskie szkoły publiczne i angielskie szkoły publiczne otrzymują dotację, która jest nieco niższa niż wyznaczona przez rząd subwencja na danego ucznia, gdyż poprzez alokację środków z budżetu państwa do poszczególnych organów prowadzących część środków zostaje w tych urzędach.

Warstwy rządzące danego kraju mają bezpośrednie przełożenie na obraz edukacji w danym kraju. Ministerstwo edukacji i rządowa koalicja wraz z nowym *Green Paper* stawia wymagania, aby różne resorty stawiały się kreatywne i innowacyjne w sposobie pracy wspólnej tak, aby wychodzić naprzeciw potrzebom dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (również głębiej i głęboko niepełnosprawnymi intelektualnie). Edukacyjne relacje (przyjazne), zwłaszcza w kontekście dzieci niepełnosprawnych, mają przełożenie zarówno na politykę, jak i praktykę, tak w wymiarze narodowym, jak i Lokalnych Władz Edukacyjnych, w rozprzestrzenianiu środków i wsparcia dla dzieci do różnych resortów. Szkoły specjalne mogą dostrzec tutaj możliwość zacieśniania i cementowania relacji ze szkołami ogólnodostępnymi<sup>41</sup>.

<sup>38</sup> Department For Education, 2011, s. 4, u. 4.

<sup>39</sup> Ch. ROBERTSON: *Special educational Leeds and disability coordination in a changing Policy landscape: making sense of Policy from a SENCo's perspective*. "Support for learning. British Journal of Learning Support" May 2012, Vol. 27, no 2, s. 77.

<sup>40</sup> Informacje zdobyte podczas wywiadu z Dawn Wigley.

<sup>41</sup> J. ROSE: *Building Bridges with Rother schools...*, s. 85.

Polska jako jeden z największych krajów Europy, liczący prawie 39 mln mieszkańców, oparta jest na zasadzie republiki demokratycznej, na czele której stoi prezydent sprawujący władzę wykonawczą oraz mający prawo weta wobec ogłaszanych ustaw. Szefem rządu jest premier, proponowany przez prezydenta. Rząd sprawuje władzę ustawodawczą wraz z dwiema izbami parlamentu – Sejmem i Senatem. System partyjny współczesnej Polski, a tym samym polska demokracja, zaczęły kształtować się wraz z nadejściem roku 1989 i pojawieniem się związku zawodowego „Solidarność” obok partii rządzących: PZPR (Polska Zjednoczona Partia Robotnicza), ZSL (Zjednoczone Stronnictwo Ludowe) i SD (Stronnictwo Demokratyczne).

Życie polityczne obecnej Polski jest bardzo zmienne i niestabilne. Podobnie jak w innych krajach, państwo zaczęło odgrywać większą rolę w edukacji (zwłaszcza specjalnej) dopiero około XVI wieku, wypierając wpływy Kościoła. W motywacji tworzenia i reformowania współczesnych ustrojów szkolnych oprócz idei dobra i sprawiedliwości społecznej dominuje też przekonanie, iż rozwinięty ustrój szkolny jest niezbędny dla rozwoju kraju. Ważne jest powiązanie ustroju szkolnego z rzeczywistością danego kraju. Jest to zasada, która staje się stałym elementem składowym programów politycznych każdego kraju. Patrząc na historię, można dostrzec, że ustroje szkolne krajów socjalistycznych z reguły nastawione były na współudział w kształtowaniu rzeczywistości, natomiast kraje kapitalistyczne miały charakter bardziej utylitarny wobec głównych nurtów życia codziennego<sup>42</sup>. W dobie przemian postkomunistycznych po roku 1989 w Polsce następuje dynamiczny rozwój gospodarki kapitalistycznej oraz demokracji parlamentarnej. U progu przemian społeczno-politycznych poziom wykształcenia w porównaniu z krajami zachodnimi był stosunkowo niski<sup>43</sup>. W okresie PRL-u państwo bardzo silnie zaznaczało swoją nadrzędność wobec edukacji. Nastąpiło silne upolitycznienie i zideologizowanie oświaty (poprzez treści nauczania i podręczniki), która miała tworzyć człowieka poddanego i uległego systemowi. Edukacja miała podtrzymywać tworzoną strukturę społeczną (regulacja szkół, aby zachować odpowiednie proporcje klasy robotniczej), podobnie jak gospodarka miała być sterowana centralnie, dzięki czemu łatwiej było kontrolować treści przekazywane kolejnym pokoleniom. Marginalizowano szkolnictwo niepubliczne, zwłaszcza to wyznaniowe, stanowiące największy procent segmentu niepaństwowego, tak, aby przeciwdziałać sprzeciwom ideologicznym. Dopiero po roku 1989 system zaczyna odchodzić od rozwiązań komunistycznych i następuje jego modernizacja. Odpolitycznienie i osłabienie presji ideologii oraz decentralizacja finansowania dają większą wolność i swobodę decyzyjności szkół na danym terytorium<sup>44</sup>. Dla edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębokim przychodzi

<sup>42</sup> Por.: T. WIŁOCH: *Ustrój...*, s. 10–11.

<sup>43</sup> R. PACHOCIŃSKI: *Współczesne systemy...*, s. 5.

<sup>44</sup> R. DOLATA: *Najważniejsze wyzwania stojące przed polską oświatą*. „Analizy i Opinie”, Instytut Spraw Publicznych, nr 45/2005, s. 2–4.

nowa szansa, związana z nałożeniem na nich obowiązku edukacji. Do tej pory podlegały one zakładom opiekuńczym, teraz dostrzeżono możliwości edukacyjne.

Jak twierdzi Jonh Holt, szkoły zgodnie z życzeniem społeczeństwa przekształcają istoty ludzkie w coś, co ekonomiści określają mianem człowieka ekonomicznego<sup>45</sup>. Mimo że autor ukazuje to w negatywnym zabarwieniu, odnosząc do człowieka przestraszonego i chciwego, to w kontekście osoby niepełnosprawnej intelektualnie może być rozumiane w pozytywnym znaczeniu – jako człowiek znaczący, wartościowy gospodarczo i społecznie. Człowiek, który nie stoi na końcu kolejki, czekając na pomoc i wsparcie ze strony państwa, ale może z siebie coś dać.

Najmłodszym z badanych krajów oraz posiadającym najkrótszą historię, ale za to dynamicznie rozwijającym się, jest Republika Czeska, która liczy ponad 10,5 mln mieszkańców<sup>46</sup>. Jako samodzielny kraj istnieje, jak już zostało opisane w rozdziale czwartym, od 1 stycznia 1993 roku po podziale Czechosłowacji<sup>47</sup>.

Czechy funkcjonują jako republika o ustroju demokracji parlamentarnej, składająca się z dwuizbowego parlamentu. Czeska demokracja opiera się na silnej pozycji prezydenta, który ma prawo weta w sprawach ustawodawczych i gwarancję uczestnictwa w finalizowaniu umów międzynarodowych<sup>48</sup>. Organem ustawodawczym jest dwuizbowy parlament, w skład którego wchodzi: Izba Niższa – Izba Deputowanych (200 parlamentarzystów) i Izba Wyższa – Senat (81 senatorów). Organem wykonawczym jest Rząd składający się z 14 ministerstw. Do głównych partii politycznych zalicza się SSD (Czeską Partię Socjaldemokratyczną), KSČM (Komunistyczną Partię Czech i Moraw), ED (Europejskich Demokratów), KDU-ČSL (Unię Chrześcijańskich Demokratów – Czechosłowacką Partię Ludowych), ODS (Obywatelską Partię Demokratyczną).

Reformy gospodarcze i strukturalne w latach 90. doprowadzają Republikę Czeską do ukształtowania gospodarki o wyraźnym kształcie, jednej z najbardziej stabilnych wśród krajów postsocjalistycznych. Losy tego kraju znacznie różnią się pod tym względem od losów Polski, a bardziej skłaniają się ku gospodarce angielskiej. Czechy, na początku ubiegłego stulecia uważane za najbardziej uprzemysłowioną część środkowej Europy, zdecydowanie górują nad Polską, która jest w dużej mierze utrzymywana z rolnictwa. Niski poziom przemysłu i podporządkowanie go celom politycznym sprawiały duże dysproporcje pomiędzy poszczególnymi sektorami gospodarki<sup>49</sup>. Gospodarka czeska natomiast spe-

<sup>45</sup> J. HOLT: *Zamiast edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 208.

<sup>46</sup> Czeski Urząd Statystyczny, [http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/obyvatelstvo\\_lide](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/obyvatelstvo_lide) [dostęp: 19.12.2012].

<sup>47</sup> Warunki życia i pracy w krajach Europejskiego Obszaru Gospodarczego. Raport Eures. Ministerstwo Gospodarki i Pracy. Departament Rynku Pracy 2005, s. 3.

<sup>48</sup> Ibidem.

<sup>49</sup> Por.: M. BEŁZA: *System edukacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w Polsce i Republice Czeskiej*. W: *Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych*. Tom IV. Człowiek z niepełnosprawnością w przestrzeni edukacyjnej i społecznej Polski i Republiki Czeskiej.

cializuje się w eksporcie dóbr konsumpcyjnych, m.in.: butów, ceramiki, ubrań, wyrobów zbrojeniowych, który ułatwiała dobrze rozwinięta sieć dróg i kolei. Czeska gospodarka jest uważana za stabilną i zdrową gospodarkę rynkową, ściśle zintegrowaną z unijną, zwłaszcza od 2004 roku. Chociaż system finansowy jest konserwatywny i skupiony na własnych korzyściach, to pozostaje małą, otwartą gospodarką, nastawioną na eksport i wrażliwą na zmiany zachodzące na głównych rynkach eksportowych, zwłaszcza Niemiec<sup>50</sup>.

Te zmiany w czeskiej gospodarce mają również znaczenie dla osób niepełnosprawnych. Jak zostało już nakreślone w rozdziale czwartym, lata 90. poprzedniego stulecia przynosiły większe zainteresowanie sprawami osób niepełnosprawnych, co przyczyniło się do powstania pewnych komplikacji pomiędzy poszczególnymi resortami państwowymi, w centrum których są potrzeby osób niepełnosprawnych. Dopiero Karta Praw Unii Europejskiej zwraca większą uwagę na znaczenie osób niepełnosprawnych dla gospodarki. Przeciwdziałanie dyskryminacji oraz wyrównywanie szans tej grupy na rynku pracy jest tym czynnikiem, który wpływa pośrednio na znaczną część produktu krajowego brutto. Skuteczne środki, mające na celu rozwój zasobów ludzkich, w tym zakresie będą mogły zostać osiągnięte przez zwiększenie udziału osób niepełnosprawnych w rozwoju społecznego bogactwa<sup>51</sup>.

Upadek komunizmu sprawił, że priorytetem stało się zachęcenie zachodniego kapitału do podejmowania inwestycji w kraju. Miało to na celu poprawę przestarzałej struktury przemysłu, unowocześnienie go oraz wprowadzenie produktów czeskich na rynek światowy. Rząd zaczął wraz z początkiem 1991 roku wcielać w życie plan transformacji gospodarki – od centralnie zarządzanej do wolnorynkowej, poprzez ścisłą kontrolę pieniądza, zamykanie nierentownych przedsiębiorstw, prywatyzację handlu, aż po działania zmierzające do wprowadzenia wymienialności waluty<sup>52</sup>.

Losy osób niepełnosprawnych intelektualnie, mimo różnic gospodarczych dzielących Polskę i Republikę Czeską, są zbliżone. Wykluczone z systemu szkolnictwa oraz pozbawione możliwości kształcenia znajdują się początkowo głównie w zakładach opiekuńczych, zazwyczaj prowadzonych przez związki wyznaniowe. Znacznym wzrost zainteresowania sprawami kształcenia osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym i głębokim zauważany jest po II wojnie światowej.

Red. I. BIEŃKOWSKA, Z. GAJDZICA. Katowice–Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012, s. 25.

<sup>50</sup> The World Factbook, Central Intelligence Agency, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ez.html> [dostęp: 10.04.2013].

<sup>51</sup> J. MICHALÍK: *Společenské aspekty postavení občanů se zdravotním postižením. V: Občané se zdravotním postižením a veřejná správa*. Red. L. KRHUTOVÁ, M. POTMĚŠIL, L. NOVOSAD, M. VALENTA. Ołomuniec, Wydawnictwo Uniwersytetu Palackiego, 2005, s. 38.

<sup>52</sup> <http://portalwiedzy.onet.pl/49599,,,czechy,haslo.html> [dostęp: 15.02.2013].

W krajach uprzemysłowionych czas kształtowania się szkolnictwa po II wojnie światowej można podzielić na trzy okresy: pierwszy związany z odbudową zniszczonego przez wojnę szkolnictwa – okres rekonstrukcji; drugi nazywany okresem eksplozji szkolnej, związany z wysokim poziomem scholaryzacji; trzeci okres – osłabienia – to wynik kryzysu paliwowo-energetycznego, który przyniósł liczne konsekwencje natury gospodarczej, społecznej i politycznej<sup>53</sup>. Dostrzeżenie potrzeby edukacji wiąże się z określonymi nakładami finansowymi. W tabeli 19. zaprezentowane zostało zestawienie produktu krajowego brutto ogółem oraz w odniesieniu do środków przeznaczanych na edukację w badanych krajach.

Tabela 19. Produkt krajowy brutto

Produkt krajowy brutto	Anglia	Republika Czeska	Polska
Na edukację	32,3 bln £ <sup>a)</sup>	130 mln US	36 925 mln zł
<i>Per capita</i> <sup>b)</sup>	36,700 bln (0,8%)	27,200 bln (0,1%)	20,334 bln (0,3%)

<sup>a)</sup> Department for Education Statistics. Z tych 32,3 bln £, 2 mln £ przeznaczone były na szkoły specjalne (w tym 220,6 mln £ na kadre wspomagającą edukację, np. asystentów).

<sup>b)</sup> Produkt krajowy brutto *per capita* to wskaźnik zamożności obywateli danego państwa (podawany w dolarach). Pojawił się w wyniku niemiernodajności dochodu narodowego państw przy porównywaniu poziomu dobrobytu obywateli. Oblicza się go poprzez dzielenie produktu krajowego brutto przez liczbę mieszkańców. The World Factbook, Central Intelligence Agency, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ez.html> [dostęp: 10.04.2013].

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych statystycznych pochodzących z Głównego Urzędu Statystycznego Polski, World Economic Outlook 2012, <http://www.gfmag.com/sources-for-country-economic-reports-and-gdp-data.html#9> [dostęp: 03.10.2012].

Przemiany gospodarcze i polityczne nie są jedynym czynnikiem, który determinuje występowanie pewnych zbieżnych tendencji w szkolnictwie krajów UE<sup>54</sup>. Podczas eksploracji obszaru badań pojawił się jeden czynnik, do którego warto się odnieść, a jest nim działalność organizacji charytatywnych. W Anglii stanowią one bardzo istotny element społeczeństwa i są niejako wpisane w charakter narodowy i, o ile czynnik ten odgrywa mniej istotną rolę w systemie edukacji w Polsce i w Republice Czeskiej (trudno jednak uznać go za nieobecny), to nie sposób o nim nie wspomnieć.

W Anglii i Walii istnieje 162 915 organizacji charytatywnych, z czego 958 są to organizacje przynoszące dochód roczny powyżej 10 mln £<sup>55</sup>. Organizacje charytatywne są częścią angielskiej kultury. Nadają one Anglii niepowtarzalny charakter i stanowią dziedzictwo kulturowe. Składają się na kapitał społeczny, odgrywają znaczącą rolę w wielu dziedzinach życia społecznego. Każdy Anglik

<sup>53</sup> C. KUPISIEWICZ: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 1995, s. 10.

<sup>54</sup> W. RABCZUK: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*. Warszawa, IBE, 1994, s. 69.

<sup>55</sup> Dane organizacji nadzorującej organizacje charytatywne, [http://www.charitycommission.gov.uk/About\\_us/About\\_charities/factfigures.aspx](http://www.charitycommission.gov.uk/About_us/About_charities/factfigures.aspx) [dostęp: 3.04.2013].

wzrasta w przekonaniu o słuszności działań filantropijnych i istnienie działalności charytatywnej traktuje jako coś normalnego, wpisanego w angielską rzeczywistość. Organizacje te spełniają wiele funkcji i zrzeszają się w celu niesienia pomocy w konkretnych sytuacjach, dla konkretnych grup społecznych. Również osoby z niepełnosprawnością znajdują wiele fundacji i stowarzyszeń udzielających wsparcia i pomocy. Obecnie trwają debaty na temat udziału organizacji charytatywnych w rynku inwestycji społecznych. Dylematy, czy jest to w ogóle słuszne, aby organizacje te były atrakcyjne dla inwestorów i czy nie jest to w opozycji do patosu i idei tychże organizacji sprawiają, że podchodzi się do tej kwestii bardzo rozsądnie<sup>56</sup>.

W Republice Czeskiej dużą rolę odgrywają Diakonia Śląska (Diakonia Sleska) oraz Diakonia Czeska (Diakonia Ceskobratské cirkve evangelické). To dwie największe i najbardziej znaczące pod względem wsparcia i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną organizacje pozarządowe w Republice Czeskiej. Zajmują się osobami niepełnosprawnymi, seniorami, bezdomnymi oraz każdym, kto z jakichś powodów znalazł się w trudnej sytuacji. Na terenie całych Czech prowadzą sieć ośrodków, w tym przedszkoli, szkół podstawowych i średnich dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, domów stacjonarnych (dziennego pobytu, całodobowego pobytu), wczesne wspomaganie, usługi poradniane, pomoc w postaci usługi asystenta. W ramach swojej pracy prowadzą 40 różnego rodzaju działań w 24 centrach i opiekują się ponad 900 osobami z niepełnosprawnością intelektualną.

W dziedzinie kształcenia fachowego działalność Diakonii za pośrednictwem akademii Interdiac (której Diakonia Śląska jest założycielem) osiągnęła zasięg międzynarodowy. Jest to duża i prężnie działająca i rozwijająca się organizacja, zatrudniająca prawie 490 osób oraz współpracująca z 237 międzynarodowymi wolontariuszami (w ramach wolontariatu europejskiego) i 22 krajowymi wolontariuszami<sup>57</sup>.

W Polsce również działają różne organizacje pozarządowe. Zarejestrowanych fundacji i stowarzyszeń istnieje ok. 80 000, co jest zdecydowanie mniejszą liczbą niż w Anglii. Jedną z ważniejszych organizacji na rzecz osób niepełnosprawnych intelektualnie jest Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym (PSOUU), które zajmuje się wyłącznie osobami z tym rodzajem niepełnosprawności. Jest to organizacja pozarządowa, użytku publicznego, która prowadzi 29 ośrodków dla ponad 11 000 dzieci na etapie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka oraz 64 Ośrodki Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawcze dla 3 000 uczniów z głęboką i sprzężoną niepełnosprawnością

<sup>56</sup> Por.: L. BAKER, N. GOGGIN, Ch. MILLS, R. MORAN: *Charity and Social investment. A research report for charity commission*. Institute for Voluntary Action Research. March 2013, s. 31.

<sup>57</sup> Strona Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania, <http://www.sucha.cz/rservice.php?akce=tisk&cislocianku=2012040008> [dostęp: 3.04.2013].



intelektualną<sup>58</sup>. Ośrodki te finansowane są z budżetu stowarzyszenia oraz subwencji państwa przeznaczanej na edukację ucznia niepełnosprawnego intelektualnie. Oferują one bardzo dobrze wyposażone placówki opieki i edukacji tej grupy uczniów.

Oprócz ośrodków edukacyjnych prowadzą również 35 Środowiskowych Domów Samopomocy, 85 Warsztatów Terapii Zajęciowej, 4 Centra Doradztwa Zawodowego, 6 Zakładów Aktywności Zawodowej, 30 Dziennych Centrów Aktywności, 1 Ośrodek Rehabilitacyjno-Wypoczynkowy, 26 domów i mieszkań chronionych<sup>59</sup>.

Działalność organizacji pozarządowych jest nieodłącznym elementem wsparcia osób niepełnosprawnych intelektualnie. Zapewnia nie tylko wsparcie, ale budowanie wizerunku osoby niepełnosprawnej oraz stwarza poczucie bezpieczeństwa społecznego.

Kiedy stosunki ekonomiczne i polityczne osadzone są w gęstych sieciach interakcji społecznych, władza rzadziej wykazuje postawy oportunistyczne i dopuszcza się nadużyć<sup>60</sup>. Ale ponieważ edukacja jest w ogromnej mierze finansowana z publicznych pieniędzy, jej charakter jest w dużej mierze uzależniony od decyzji politycznych partii rządzącej. Ważna jest zatem dobra relacja pomiędzy rządem a szkołą. Niestety nie zawsze ta współpraca przebiega w sposób, w jaki powinna, a rząd nie zawsze bierze pod uwagę głosy specjalistów pracujących z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie. Jak już zostało przedstawione wcześniej, rząd poprzez edukację wciela w życie swoje plany i swoje idee, które nie zawsze wynikają z dogłębnej analizy i znajomości specyfiki funkcjonowania poszczególnych części systemu edukacji – mając tu na myśli edukację uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną zwłaszcza. W opinii nauczycieli badanych krajów ta współpraca, która mogłaby przynieść duże korzyści, wygląda marnie. Prawie 70% wszystkich badanych uważa, że rząd ich kraju nie bierze pod uwagę głosów specjalistów, w tym tylko 1/5 Anglików, 1/3 Czechów, a Polaków prawie 1/2. Natomiast większa część badanych nauczycieli angielskich – 59% uważa, że rząd liczy się z ich zdaniem w podejmowaniu kroków związanych w edukacją.

Przemiany społeczno-gospodarcze i kulturowe w różnych krajach świata wskazują na olbrzymią dynamikę rozwoju, przebiegają w sposób, dzięki któremu można przewidywać, że w stosunkowo niedalekiej przyszłości rozwój ekonomiczny przyczyni się do powstania warunków umożliwiających dalszy wzrost konsumpcji w różnych dziedzinach życia. Należy liczyć się z coraz szybszym napływem informacji zarówno w sensie ich wytwarzania w toku badań nauko-

<sup>58</sup> Główna strona Stowarzyszenia, <http://www.psouu.org.pl/aktualnosci/dzialalnosc-psouu> [dostęp: 5.04.2013].

<sup>59</sup> Ibidem.

<sup>60</sup> L.J. HANIFAN za: E. SKAWIŃSKA: *Kapitał społeczny w rozwoju regionu*. Warszawa, PWN, 2012, s. 15.



wych, jak i rozpowszechniania przez środki masowego przekazu. Współpraca międzynarodowa oraz turystyka sprawiają olbrzymie możliwości szerszej sieci interakcji społecznych, które mają miejsce już nie w obrębie jednego kraju bądź krajów sąsiadujących, ale ekspansja tych interakcji jest nieograniczona. Ludzie różnych narodowości poznają się znacznie lepiej, co pozwala na wymianę dóbr pomiędzy poszczególnymi osobami, ale przez to również pomiędzy poszczególnymi społeczeństwami. Wymiana informacji, wiedzy, wartości, umiejętności, sposobów podejścia do różnych kwestii dzięki globalizacji pozwala wytwarzać nowe strategie, daje większe możliwości na różnych płaszczyznach. Dla osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębszym i głębokim tworzy to nowe szanse na budowanie ich kapitału społecznego, który jest atrakcyjny dla działań władz publicznych na rzecz budowy systemów edukacji. Powiązanie edukacji z rynkiem pracy<sup>61</sup> wskazuje na relacje pomiędzy tymi dwoma elementami systemu państwowego. Wynikają one z roli wykształcenia, kwalifikacji i kompetencji zawodowych, jako efektu edukacji dla osoby, która może podjąć pracę zarobkową, dla przedsiębiorstwa oczekującego dobrego pracownika, gospodarki nastawionej na zysk oraz społeczeństwa, w którym każdy chce funkcjonować na określonym poziomie. Zapewnienie uczniom niepełnosprawnym intelektualnie właściwej drogi edukacyjnej, pozwalającej na rzetelne przygotowanie ich do w miarę samodzielnego życia i możliwości podejmowania pracy zarobkowej, jest szansą nie tylko na budowanie ich osobistego kapitału ludzkiego, ale również na budowanie kapitału społecznego danego kraju. W odpowiedzi na pytanie, jakie są powody inwestowania w edukację, Denek zwraca uwagę, iż wzrost wykształcenia przez podniesienie kwalifikacji i wydajności pracy danych osób prowadzi do zwiększenia dochodu narodowego. Dla samej jednostki przynosi poprawę sytuacji materialnej<sup>62</sup>, natomiast dla osoby niepełnosprawnej intelektualnie spełnia dodatkowo rolę socjalizacyjną, rehabilitacyjną i integracyjną.

#### 11.4. Charakter narodowy i typy więzi międzyludzkich w poszczególnych krajach

Aby móc rozważać na temat charakteru narodowego poszczególnych krajów, należy wyjaśnić, czym jest naród i co składa się na jego charakter. Naród bowiem, jak pisze Zygmunt Bauman, nie jest tak oczywisty, jak pojęcie państwa. Nie da się go zamknąć w realnym świecie na określonym terytorium, ograniczonym przez granice. Autor określa go wspólnotą imaginacyjną, która istnieje tylko w tej mie-

<sup>61</sup> Zob.: K. DENEK: *Źródła kapitału ludzkiego...*, s. 27.

<sup>62</sup> Ibidem, s. 29.

rze, w jakiej jego członkowie intelektualnie i emocjonalnie identyfikują się ze zbiorowością<sup>63</sup>. Na naród, który może być jednocześnie zbiorowością etniczną, składa się kilka czynników, jak nazwa zbiorowości, przekonanie o wspólnym pochodzeniu, wspólne dzieje, własna, odrębna literatura, związki z określonym terytorium (rozumianym w wymiarze symbolicznym, bardziej jako święta ojczyzna, gdzie mają początek narodziny dziejów danej zbiorowości, nawet jeśli społeczność żyje przez jakiś czas w rozproszeniu), poczucie solidarności i tożsamości<sup>64</sup>. Charakter natomiast według słownika psychologii to inskrypcja lub oznaczenie, które pozwala odróżnić jakąś rzecz od innych w celu identyfikacji, czyli suma takich cech, która tworzy całość wyrażającą naturę (charakter) sytuacji, zdarzenia lub osoby<sup>65</sup>. Na charakter narodowy składa się wiele czynników, takich jak: warunki geograficzne, klimatyczne, układy społeczne, ekonomiczne i polityczne<sup>66</sup>. Zauważalna jest pewna tendencja, z której wynika, że różne grupy narodowe zachowują się różnie w rezultacie przemian rasowych, językowych adaptacji, ruchów religijnych oraz historycznych i geograficznych w ogólnie<sup>67</sup>. Pojęciem tym zajmowało się wielu naukowców, wśród których Huberitius Duiker i Nico Frijda dokonali pod patronatem UNESCO bibliografii obejmującej aż 988 pozycji dotyczących tego tematu. Na jej podstawie wyodrębnili sześć typów definicji charakteru narodowego, co również związane jest z sześcioma opcjami metodologicznymi. Jedna z definicji mówi, iż:

charakter narodowy – to podstawowa struktura osobowości, czyli część osobowości wspólna prawie wszystkim ludziom należącym do tej samej kultury. Proces uniformizacji dokonuje się w trakcie socjalizacji i wychowania. Jednostki przyswajają sobie analogiczne wartości, normy i wzory postępowania, które służą trwałości i ciągłości kulturowej<sup>68</sup>.

Inna mówi o zbiorze specyficznych cech psychicznych dla członków danego narodu, sprawiających, że są oni pod pewnymi względami bardziej do siebie nawzajem podobni aniżeli do członków innych narodów. W kontekście niniejszej pracy najbardziej odpowiednia jest definicja mówiąca o tym, iż charakter narodowy to inaczej mentalność wyrażona bądź sugerowana w takich produktach, jak literatura, sztuka i filozofia. Innymi słowy jest to „duch” narodu utrwalony

<sup>63</sup> Z. BAUMAN: *Socjologia*. Poznań, Zysk i S-ka, 1996, s. 177.

<sup>64</sup> A.D. SMITH za: B. SZACKA: *Wprowadzenie...*, s. 247–248.

<sup>65</sup> A. REBER, E. REBER: *Słownik psychologii*. Warszawa, Wydawnictwo Scholar, 2008, s. 117.

<sup>66</sup> T. BLOCH: *Polski charakter narodowy na tle dziejów ojczystych*. „Nowy Przegląd Wszepolski” – wydanie internetowe, NPW 7–8, 2000, [http://www.npw.pl/ARCHIWUM\\_NPW/2000\\_07\\_08/OKW-Bloch\\_polski-charakter-narodowy.html](http://www.npw.pl/ARCHIWUM_NPW/2000_07_08/OKW-Bloch_polski-charakter-narodowy.html) [dostęp: 4.01.2012].

<sup>67</sup> N. HANS: *The Russian Tradition in education*. London, Routledge, 1963 za: R. PACHOCIŃSKI: *Pedagogika porównawcza*. Warszawa, PWN, 1991, s. 22.

<sup>68</sup> E. LEWANDOWSKI: *Charakter narodowy Polaków i innych*. Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”, 2011, s. 17.

w kulturze<sup>69</sup>. Można też śmiało rzec, iż składa się na niego również edukacja, która odzwierciedla się właśnie w wymienionych formach kultury. Nieustannie zmienia się natomiast kontekst społeczny i kulturowy, w którym kształtuje się tożsamość narodowa współczesnych społeczeństw. Dawniej tożsamość człowieka zależała od przynależności do jakiejś większej grupy i była zamknięta w ramach przynależności do danej klasy czy narodu. Dzisiaj i tożsamość jest płynna i wielowymiarowa, co związane jest z większą ruchliwością ludzi, a mniejszym oddziaływaniem dziedzictwa i tradycji<sup>70</sup>, co nie zmienia jednak faktu, iż nadal widziane są pewne atrybuty będące charakterystyczne dla danej grupy. Na charakter narodowy składają się również więzi, jakie kształtują się między członkami określonego społeczeństwa. Więź międzyludzka z punktu widzenia socjologii to moment spotkania jednej osoby z drugą. Robert Putnam zwrócił uwagę, iż stopień rozwoju instytucji (a tym samym możemy powiedzieć instytucji szkoły) to stopień rozwoju więzi obywatelskich i obywatelskiego zaangażowania<sup>71</sup>. Sieci zaangażowania międzyludzkiego danej społeczności sprzyjają powstawaniu mocnych norm wzajemności. Ludzie, którzy oddziałują na siebie w wielu kontekstach, są w stanie wykształcić silne normy możliwego do przyjęcia zachowania i przenoszenia wielu swoich wzajemnych oczekiwań z jednego na drugiego w licznych kontaktach<sup>72</sup>. Współczesne czasy niosą za sobą ideę globalizacji. Ludzie migrują, osiedlając się w różnych miejscach, mieszają się kultury, tradycje. Jednak w każdym z badanych krajów możemy dostrzegać pewne cechy charakterystyczne tylko dla tego konkretnego kraju.

Dzięki położeniu geograficznemu Polacy zawdzięczają takie cechy charakteru, jak bezpośredniość, gościnność, łatwość w nawiązywaniu stosunków z cudzoziemcami, jak również umiłowanie wolności<sup>73</sup>. Polski charakter to charakter egzostatyczny<sup>74</sup>, powodujący, że żywimy wielkie przywiązanie do naszych tradycji, języka, ojczyzny, będąc gotowymi do poświęceń dla niej (składnik statyczny). Z drugiej jednak strony kochamy, kiedy coś się dzieje, jesteśmy ludźmi nieznoszącymi monotonii i schematów. Lubimy sytuacje, które niosą ze sobą coś nowego, czym możemy zwrócić na siebie wzrok innych i „oczy świata”<sup>75</sup>. Nie da się opisać narodowego charakteru Polaków bez odniesienia się do kilku wybranych narodów, takich jak Niemcy, Rosjanie, Żydzi i Francuzi, które odcisnęły duży ślad w procesie narodotwórczym<sup>76</sup>.

<sup>69</sup> Por.: ibidem, s. 18.

<sup>70</sup> A. GIDDENS: *Socjologia*. Warszawa, PWN, 2004, s. 53.

<sup>71</sup> R. PUTNAM: *Demokracja w działaniu*. Kraków, Znak, 1995, s. 313.

<sup>72</sup> E. OSTROM za: R. PUTNAM: *Demokracja w działaniu...*, s. 270.

<sup>73</sup> T. BLOCH: *Polski charakter narodowy...*

<sup>74</sup> Czyli pośrednim między egzodynamiizmem i statyzmem, obok endostatyzmu i endodynamiizmu.

<sup>75</sup> M.A. JĘDRECKI, [http://stowarzyszenie\\_wolnomysliscieli.free.ngo.pl/strony/char\\_pol.htm](http://stowarzyszenie_wolnomysliscieli.free.ngo.pl/strony/char_pol.htm) [dostęp: 25.01.2012].

<sup>76</sup> E. LEWANDOWSKI: *Charakter narodowy Polaków...*, s. 8–9.

Ogólnospołeczne cechy stanowią źródło różnego rodzaju strategii radzenia sobie z daną rzeczywistością, w jakiej człowiek funkcjonuje. Mentalność ludzi przejawia się w ich stosunku do tejże rzeczywistości, znajdując wyraz w strategiach stosowanych zachowań. Polacy po okresie okupacji i przejściu przez okres transformacji społeczno-politycznej posiadają nowe cechy, które zyskali jako społeczeństwo: refleksyjność – czyli rozważanie tego, co się z nami dzieje, a co mogłoby się dziać, ustawiczne porównywanie się z tym, co znacznie nas przewyższa, z czymś, co jest obiektywnie lepsze lub lepsze tylko w subiektywnym odczuciu; niecierpliwość – czyli pragnienie szybkiego zobaczenia pozytywnych rezultatów zmian, w szczególności danych wkładów i ponoszonych wyrzeczeń<sup>77</sup>.

Czesi, mimo że nazywani bratankami Polaków, w literaturze widziani są raczej jako ludzie dbający o swoje, pragmatyczni, potrafiący cieszyć się życiem i przyjmować je z jego dobrodziejstwami, ale zarazem pracowici i pomysłowi<sup>78</sup>. W książkach Mariusza Szczygła rysuje się obraz narodu czeskiego jako pozbawionego skłonności do patosu. Heroizm ich nie interesuje. Historia pokazuje, że dla nich najważniejsze to przetrwać, przez co mają duży dystans do siebie. Łatwiej bowiem pokazywać w krzywym zwierciadle i bagatelizować bohaterskie czyny niż stawiać czoło trudnościom. Są pod tym względem zupełnie różni od Polaków, którzy rozmiłowani są w patosie i dumni ze swojej historii, podobnie jak Anglicy. Zawirowania historyczne Czech pokazują, że odrzucają oni życie w chwale, przyznając się do strachu, byleby tylko przeżyć<sup>79</sup>. W przysłowiach czeskich mówią oni o sobie w sposób wskazujący, iż są ludźmi pomysłowymi (Czech ma w sercu hubę, a w głowie krzesiwo – o płomień łatwo), że łatwo im przychodzi zadowolenie (Prawdziwy Czech śpiewa, gdy sobie podje) i że mimo swojego konformizmu cenią sobie swój kraj (Czeska ziemia – najlepsza matka chleba).

Czesi sami o sobie mówią, że ich charakterystyczną cechą jest pracowitość i pazość zarazem. Określają siebie mianem patriotów, ale i egoistów. Uważają się za naród wesoły, gościnny, ale również sprytny. W oczach innych są postrzegani częściej jako naród wesoły i owszem, ale też tchórzliwy, podchodzący do życia materialistycznie, zdolny, ale często fałszywy<sup>80</sup>.

Zaufanie społeczne, wykształcone normy wzajemności, więzy międzyludzkie w zbudowanych sieciach powiązań obywatelskiego zaangażowania i skuteczna współpraca wzajemnie się wzmacniają<sup>81</sup>. Organizacja życia osób z nie-

<sup>77</sup> J. RUTKOWIAK: *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej? W: Neoliberalne uwikłania edukacji*. Red. E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 13.

<sup>78</sup> M. SZCZYGIEL: *Gottland*. Wołowiec, Wydawnictwo Czarne, 2010.

<sup>79</sup> Reportaże, felietony Mariusza Szczygła oraz literatura czeska pokazują obraz czeskiego społeczeństwa.

<sup>80</sup> Por.: A. SZCZYPKA-RUSZ: *Wizerunki sąsiadów – mity czy rzeczywistość. W: Problemy pogranicza i edukacja*. Red. T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR. Cieszyń, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, s. 36–37.

<sup>81</sup> R. PUTNAM: *Demokracja w działaniu...*, s. 283.

pełnosprawnością intelektualną, która zakłada rzetelną ich edukację, właściwe przygotowanie do samodzielnego życia (na miarę ich możliwości), umiejętności nawiązywania kontaktów interpersonalnych oraz ich podtrzymywania, ale również przygotowanie do wykonywania pracy, przyczynia się do umożliwienia im wchodzenia w taki rodzaj interakcji, który pozwoli na zawiązanie się więzi między nimi a pełnosprawną częścią społeczeństwa.

Anglicy uważani są za naród bardzo dumny i dbający o swoją kulturę i tradycję. Dla jednych kojarzą się z otwartością, wesołością, byciem sympatycznym, wesołym i bardzo uprzejmym (*English gentleman*). Inni uważają ich za aroganckich, nieprzystępnych i obłudnych. W literaturze jako jedna z charakterystycznych cech podawana jest ta, iż ponad wszystko cenią sobie milczenie<sup>82</sup>. Jako uosobienie charakteru narodowego podawana jest zazwyczaj postać Johna Bulla, brzuchatego, jowialnego farmera, często rysowanego w kamizelce z brytyjską flagą, z towarzyszącym buldogiem<sup>83</sup>. Najważniejszy dla nich jest naród i monarchia, co uwidacznia się w przejawach zainteresowania ludności sprawami związanymi z jej życiem i funkcjonowaniem. Anglicy szczerzą się patriotyzmem, umiłowanie królowej oraz wszystkimi symbolami brytyjskości, takimi jak: flaga, herbatka popołudniowa, angielska taksówka czy angielski humor. Dbają o to, co swoje, wbrew oczekiwaniom innych narodów, czego dowodem jest chociażby niechęć przyjęcia waluty europejskiej. Bronią stanowczo wszelkich tradycji związanych ze swoim krajem. Bardzo ważną ich cechą jest zamiłowanie do filantropii, co sprzyja postawom otwartości i empatyczności względem drugiego człowieka. Z drugiej zaś strony silny podział klasowy pokazuje, że ta otwartość ma też swoje granice i nie jest przeznaczona do każdej sytuacji.

Na zmieniający się charakter narodowy Anglików ma wpływ m.in. wielokulturowość, jaka tam panuje – każda z nacji wnosi bowiem swoje cechy własnej narodowości, jak również wychowywanie się młodego pokolenia przed telewizorem, komputerem, internetem. Nowe pokolenie uważane jest często za aroganckie, niezbyt uprzejme, mało czytane, bez pasji i ambicji, ale też dumne, tolerancyjne, odważne, osobliwe i przyjacielskie<sup>84</sup>. Niezależnie od wieku, młody czy starszy Anglik zawsze jest dumny ze swojego pochodzenia.

Charakter narodowy przekłada się na podejście do różnych kwestii, w tym również do osób niepełnosprawnych i ich edukacji. Zamiłowanie Anglików do filantropii czy polskie porównywanie się do tego, co nas przewyższa, warunkuje odpowiednie postępowanie w tym zakresie. Czeski konformizm i dążenie do dobrobytu przyczyniają się do takich rozwiązań, które mają ten dobrobyt zapewnić.

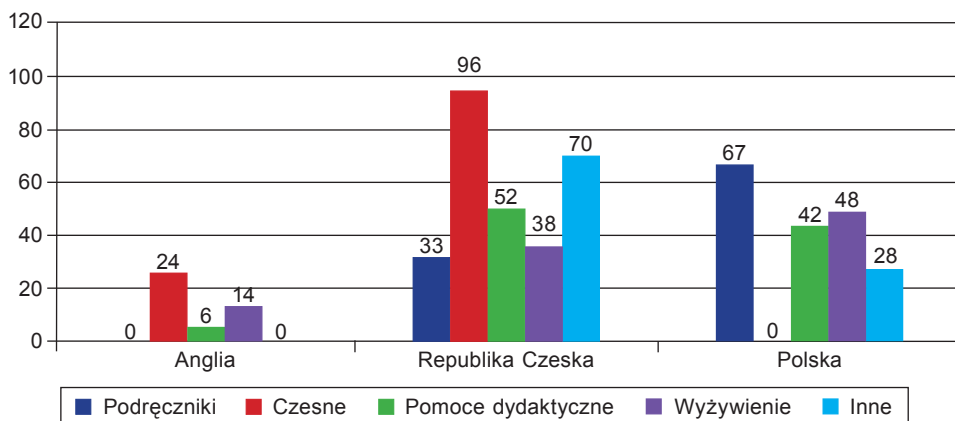
<sup>82</sup> P. BARRETT, B. BELL: *England*. Tłum. B. RUDNICKI. Warszawa, Mediaprofit, 2007, s. 17.

<sup>83</sup> R. OCIEPA: *United Kingdom...*, s. 36.

<sup>84</sup> *Kultura Brytyjska? Kim są Brytyjczycy? Jacy oni są?* <http://www.justlanded.com/polski/Wielka-Brytania/Artykuly/Kultura/Kultura-brytyjska> [dostęp: 7.04.2013].

Skuteczna współpraca instytucji zależy od zdolności nawiązywania kontaktów i zaufania, ale te zdolności i zaufanie są zaszczepiane i wzmacniane przez zorganizowaną współpracę. Normy i sieci zaangażowania przyczyniają się do osiągnięcia dobrobytu i są z kolei wzmacniane przez ten dobrobyt<sup>85</sup>, a dzięki temu przeznaczane są odpowiednie nakłady na edukację uczniów niepełnosprawnych intelektualnie. Nakłady na edukację i system finansowania placówek kształcenia osób niepełnosprawnych w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim warunkują koszty, jakie ewentualnie ponoszą rodzice za edukację swoich dzieci. Nauczyciele w badanych krajach zostali zapytani o to, czy rodzice ponoszą dodatkowe koszty związane z edukacją ich dziecka i ewentualnie czego te koszty dotyczą.

Analiza danych wykazała istotne statystycznie różnice w wypowiedziach nauczycieli ( $\chi^2[\text{df}=2]=120,34$ ;  $p<0,001$ ) w związku z pytaniem o dodatkowe koszty ponoszone przez rodziców ucznia z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną w procesie edukacji. 41% wszystkich badanych wskazało, że rodzice nie ponoszą dodatkowych opłat. 75% Anglików odpowiedziało przecząco, co stanowiło 61% wszystkich odpowiedzi z trzech krajów. Sytuacja Polaków wyglądała zdecydowanie inaczej, ponieważ 33% osób odpowiedziało, że rodzice w ogóle nie ponoszą dodatkowych kosztów, co stanowiło 27% ogółu odpowiedzi. Najslabiej wypadli Czesi – 15% z nich uważa, że rodzice nie ponoszą kosztów, co stanowi zaledwie 12% ogółu wszystkich odpowiedzi. Polacy najczęściej zaznaczyli odpowiedź „tylko w niektórych sytuacjach”, natomiast u Czechów większość (69%) wskazywała na „tak”, co jest jednoznaczne, że rodzice uczniów w Republice Czeskiej częściej ponoszą dodatkowe opłaty związane z edukacją ich intelektualnie niepełnosprawnego dziecka niż rodzice w Polsce, a najmniejsze wydatki mają rodzice dzieci w Anglii.



Wykres 4. Wydatki rodziców na edukację dziecka z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce (N=300)

Źródło: Badania własne.

<sup>85</sup> R. PUTNAM: *Demokracja w działaniu...*, s. 283.



Na wykresie 4 przedstawione są wyniki związane ze wskazaniem za co rodzice dodatkowo muszą płacić w przypadku edukacji ich dzieci. Nauczyciele mieli zaznaczyć wskazane kategorie dodatkowych opłat.

Dość duże różnice statystyczne odnotowano w zakresie opłat za chesne ( $\chi^2[\text{df}=2]=43,60$ ;  $p<0,01$ ) i podręczniki ( $\chi^2[\text{df}=2]=12,77$ ;  $p<0,01$ ). Jak widać na powyższym wykresie, 96% Czechów wskazało, że rodzice płacą chesne, natomiast w Polsce ani jedno takie wskazanie nie zostało odnotowane. Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku podręczników, gdzie tym razem 67% Polaków wskazało na taką ewentualność przy zerowym wskazaniu ze strony Anglików. Nieznaczące różnice statystyczne zauważyć można w przypadku opłat związanych z pomocami dydaktycznymi ( $\chi^2[\text{df}=2]=26,80$ ;  $p<0,01$ ), gdzie największą grupę osób wskazujących na ten czynnik stanowili Czesi, a najmniejszą Anglicy. Nie odnotowano istotnych statystycznie różnic związanych z kosztami wyżywienia ( $\chi^2[\text{df}=2]=42,13$ ;  $p<0,01$ ), ale z kolei duże różnice statystyczne można zauważyć w przypadku wskazania na „inne” rzeczy związane z obowiązkiem dokonywania opłat przez rodziców ( $\chi^2[\text{df}=2]=45,28$ ;  $p<0,01$ ). Dodatkowe opłaty („inne”), które nauczyciele wskazywali, dotyczyły m.in.: wśród Polaków – wycieczek, biletów wstępu (np. do kina, teatru, muzeum), produktów do ćwiczeń (np. artykułów spożywczych do pracowni kulinarnej), pobytu w internacie. Wśród Czechów również padały wskazania na wycieczki, kieszonkowe, wyjścia do teatru, kina, materiały używane w pracowniach (kulinarnej, plastycznej itp.), środki higieniczne (używane do pielęgnacji podczas pobytu w szkole), ale również w odróżnieniu od Polaków na niektóre terapie (np. dogoterapia, hipoterapia) czy dowóz dziecka do szkoły. W angielskich odpowiedziach nie pojawiały się dodatkowe rzeczy, za które rodzice ponoszą opłaty.

Pokazuje to, że Polska nie wypada najgorzej w porównaniu z pozostałymi badanymi krajami, a rodzice uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym i głębokim nie muszą martwić się o konieczność dużych nakładów finansowych związanych z edukacją ich dzieci. W gorszej sytuacji są rodzice uczniów w Republice Czeskiej, chociaż pewną kompensacją mogą być wyższe niż w Polsce renty i zasiłki rodzinne z tytułu wychowywania dziecka z niepełnosprawnością.

## 11.5. Sposoby finansowania placówek edukacyjnych oraz zarobki nauczycieli

Anglia to kraj, w którym organizowanie i finansowanie kształcenia w dzisiejszych czasach jest domeną państwa, choć dopiero XIX wiek przyniósł państwu większą rolę w tej dziedzinie funkcjonowania kraju. System finansowania, jak zostało przedstawione w części pierwszej, kształtował się od zupełnie



prywatnych środków (np. organizacji kościelnych), poprzez częściową dotację z państwa, aż po zdecydowanie większy udział państwa w partycypacji w kosztach edukacyjnych. System ten jest system zdecentralizowanym, podobnie jak w przypadku Polski i Republiki Czeskiej. Dotacja państwowa trafia do Lokalnych Władz Edukacyjnych, które następnie rozdysponowują środki do poszczególnych szkół.

Raport dotyczący finansowania uczniów niepełnosprawnych w Anglii pokazał, że finansowanie uczniów niepełnosprawnych w szkołach masowych przy zapewnieniu odpowiedniego specjalistycznego wsparcia nie było droższe niż utrzymywanie dziecka w szkole specjalnej<sup>86</sup>.

W Polsce finansowanie placówek oświatowych jest zdecentralizowane. Art. 79 Ustawy o Systemie Oświaty mówi, że przedszkola, szkoły i placówki publiczne zakładane i prowadzone przez ministrów i jednostki samorządu terytorialnego są jednostkami budżetowymi. Zasady gospodarki finansowej tych szkół, przedszkoli i placówek określają odrębne przepisy. Natomiast art. 80 wskazuje, że placówki oświatowe niewymienione w art. 79 prowadzą gospodarkę finansową według zasad określonych przez organ lub podmiot prowadzący szkołę. Otrzymują one na każdego ucznia dotację z budżetu jednostki samorządu terytorialnego obowiązanej do prowadzenia odpowiedniego typu i rodzaju szkół w wysokości równej wydatkom bieżącym przewidzianym na jednego ucznia w szkołach tego samego typu i rodzaju prowadzonych przez tę jednostkę samorządu terytorialnego, nie niższej jednak niż kwota przewidziana na jednego ucznia szkoły danego typu i rodzaju w części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego. Placówki publiczne prowadzone przez osoby prawne i fizyczne otrzymują na każdego wychowanka dotację z budżetu powiatu w wysokości równej wydatkom bieżącym przewidzianym na jednego wychowanka w placówkach tego samego rodzaju prowadzonych przez powiat<sup>87</sup>. Dotacje, o których mowa w ust. 2–3a, są przekazywane w 12 częściach w terminie do ostatniego dnia każdego miesiąca na rachunek bankowy szkoły lub placówki<sup>88</sup>. Wysokość subwencji na jednego ucznia niepełnosprawnego jest uzależniona od rodzaju i stopnia niepełnosprawności oraz od rodzaju szkoły i jej umiejscowienia (teren miejski lub teren wiejski). Podstawą do określenia wysokości subwencji jest dotacja z budżetu państwa na jednego ucznia pełnosprawnego, jaka wpływa do kasy powiatu bądź gminy. Do tej podstawy doliczany jest dodatek na kształcenie ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego zgodnie z rodzajem i stopniem niepełnosprawności oraz rodzajem szkoły, w jakiej dany uczeń pobiera naukę (kwota uzupełniająca części oświatowej według wag P

<sup>86</sup> T. PEETSMA, M. VERGEER, J. ROELEVED, S. KARSTEN: *Inclusion in Education: comparing pupil's development in special and regular education*. "Educational Review" 2001, Vol. 53/2, s. 125–136.

<sup>87</sup> Ustawa o Systemie Oświaty, s. 85.

<sup>88</sup> Ibidem.

zwiększających finansowy standard A na realizację zadań szkolnych). Wysokość dodatku wyliczana jest na podstawie wag  $P_4 = 3,60$  – dla uczniów niesłyszących, słabosłyszących, z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym;  $P_5 = 9,50$  – dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, realizujących obowiązek szkolny lub obowiązek nauki poprzez uczestnictwo w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych organizowanych w szkołach podstawowych i gimnazjach, dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, oraz ze względu na miejsce, w jakim zlokalizowana jest dana placówka. Dodatkowo  $P_1 = 0,38$  – dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów zlokalizowanych na terenach wiejskich lub w miastach do 5 000 mieszkańców. Ponadto dodatkowo  $P_6 = 0,80$  – dla niepełnosprawnych uczniów w oddziałach integracyjnych w szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach ponadgimnazjalnych<sup>89</sup>.

Teoretycznie mogłoby się wydawać, że w Polsce pieniądź idzie za uczniem, niestety jest to złudne, ponieważ subwencja jest naliczana jedynie na podstawie uczniów przeliczeniowych i przekazywana samorządom terytorialnym zajmującym się jej dalszą dystrybucją. Ta z kolei jest przeprowadzana w zupełnie inny sposób. Przy podziale tych środków samorzady kierują się wypracowanymi przez lata sposobami. W konsekwencji część dotacji, która miałyby iść na wsparcie ucznia niepełnosprawnego, jest wykorzystywana na edukację uczniów pełnosprawnych lub też na zupełnie inne cele. Władze centralne akceptują taki stan rzeczy, a Ministerstwo Edukacji Narodowej, mimo iż stara się robić coraz więcej w kwestii kształcenia uczniów niepełnosprawnych, to nie wtrąca się w sposoby wydatkowania przeznaczonych na ten cel pieniędzy. MEN przeznacza duże pieniądze na kształcenie uczniów niepełnosprawnych, jednak nie prowadzi żadnej kontroli, czy te środki trafiają do konkretnej placówki, w której kształci się dany uczeń<sup>90</sup>. Rodzi to również konsekwencje dla samorządów, które gubią dochodowych uczniów<sup>91</sup>. Dzieje się tak ponieważ z braku dokładnych informacji ze strony szkół, które nie są do ich udzielania zmotywowane poprzez fakt, że środki z wag, z tytułu niepełnosprawności nie zawsze do nich trafiają. Tak też władze samorządowe zgłaszają ilość uczniów, nie zawsze wskazując przy tym na ilość dodatkowych wag z tytułu niepełnosprawności.

W Republice Czeskiej wysokość subwencji na ucznia niepełnosprawnego, podobnie jak w Polsce, różni się ze względu na rodzaj i stopień niepełno-

<sup>89</sup> Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 grudnia 2011 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2012, poz. 1693.

<sup>90</sup> E. SIEDLECKA: *Dzieci gorszego MEN-u*. Wydanie internetowe „Gazety Wyborczej” z 3 sierpnia 2011 r., [http://wyborcza.pl/1,75478,10052795,Dzieci\\_gorszego\\_MEN\\_u.html](http://wyborcza.pl/1,75478,10052795,Dzieci_gorszego_MEN_u.html) [dostęp: 8.07.2012].

<sup>91</sup> M. BUNDA: *Polska szkoła ważenia i mnożenia*. Wydanie internetowe „Polityki” 38/2011 z 14 września 2011 r., <http://www.polityka.pl/kraj/analizy/1519452,2,kto-powinien-placic-za-edukacje-naszyc-dzieci.read> [dostęp: 14.09.2011].

sprawności. Na jednego ucznia (w szkole podstawowej, średniej specjalnej, klasie szkoły masowej) z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym subwencja jest powiększona o 0,8 raza od standardowej, a w przypadku stopnia znacznego i głębokiego niepełnosprawności intelektualnej o 2,5 raza. Subwencja na ucznia indywidualnie integrowanego (włączanego) do szkoły masowej, który posiada niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym, wynosi 0,5 raza więcej, a ze znacznym stopniem 1,5 raza więcej niż normalnie. Ustawa nie przewiduje subwencji dla uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w szkołach masowych<sup>92</sup>.

W Anglii w roku 1993 istniało 1 900 szkół specjalnych, zarówno tych dziennych, jak i z internatami (boarding schools), prowadzonych przez organizacje wolontariackie czy usytuowanych przy szpitalach<sup>93</sup>. Od 1997 roku 120 szkół specjalnych zostało zamkniętych<sup>94</sup>. Jednak coroczne raporty oraz weryfikacja Warnock Report doprowadzają do stwierdzenia, iż edukacja dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w szkołach masowych zawodzi. Nie udało się jednak odnaleźć zapisów dotyczących sposobów subwencjonowania uczniów niepełnosprawnych w Anglii.

W Polsce zarówno zarobki, jak i warunki pracy nauczyciela (z wyjątkiem nauczycieli niepublicznych ośrodków rewalidacyjno-edukacyjno-wychowawczych) określa Karta Nauczyciela powołana na mocy Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. z późniejszymi zmianami z 8 czerwca 2006 r. Karta Nauczyciela, która jest związana z prawami i obowiązkami nauczyciela oraz pracownika pedagogicznego, nakreśla kierunek rozwoju osobistego i wskazuje na stopnie awansu zawodowego.

Zgodnie z art. 30 pkt 2 wysokość wynagrodzenia zasadniczego nauczyciela uzależniona jest od stopnia awansu zawodowego, posiadanych kwalifikacji oraz wymiaru zajęć obowiązkowych, a wysokość dodatków odpowiednio od okresu zatrudnienia, jakości świadczonej pracy i wykonywania dodatkowych zadań lub zajęć, powierzonego stanowiska lub sprawowanej funkcji oraz trudnych lub uciążliwych warunków pracy. Średnie wynagrodzenie stanowi: dla stażysty – 100% kwoty bazowej, dla nauczyciela kontraktowego – 111%, dla nauczyciela mianowanego – 144%, dla nauczyciela dyplomowanego – 184%<sup>95</sup>. Kwota bazowa jest ustalana na każdy kolejny rok i na 2013 rok została określona w wysokości 2 717,59 zł. Nauczyciele w szkołach specjalnych z tytułu pracy w ciężkich warunkach otrzymują dodatki specjalne.

W Anglii zarobki kadry pedagogicznej również uzależnione są od posiadanych kwalifikacji, powierzonego stanowiska lub sprawowanej funkcji, stażu pracy

<sup>92</sup> Vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativech, v platném znění a se Směrnici MŠMT čj. 28 768/2005-45, v platném znění, vydává Odbor školství, mládeže a sportu.

<sup>93</sup> *Education. Aspects of Britain*. London, HMSO, 1993, s. 20.

<sup>94</sup> A. LIPSETT: *Special educational needs*. "Education Guardian", 30.07.2007.

<sup>95</sup> Karta Nauczyciela, art. 30, pkt. 2, 3.

oraz jakości świadczonych usług i wykonywania dodatkowych zajęć. Podobnie jak w Polsce, początkujący nauczyciel dostaje najniższą pensję, która z biegiem czasu wzrasta. Pracownicy niewykwalifikowani jako nauczyciele, czyli asystenci pedagoga, asystenci klasowi, dostają pensję zgodną z tzw. Main Pay Scale (skalą płac podstawowych), która obejmuje 6 poziomów (M1–M6), i każdego roku wraz ze zdobywanymi umiejętnościami, kompetencjami oraz dodatkowymi zajęciami i sprawowanymi funkcjami pedagog przechodzi na wyższy poziom płacowy. Płace ustalane są przez państwo na każdy rok szkolny. Najniższe wynagrodzenie (M1) w roku 2012/2013 wynosiło 21 587 £ rocznie, a najwyższe w skali podstawowej (M6) to 31 551 £. Wyższy poziom wynagrodzeń, przeznaczony dla nauczycieli wykwalifikowanych, mających wyższe wykształcenie, to tzw. Upper Pay Scale Salary, również podzielony na etapy UPS1–UPS3. Pierwszy wynosi 34 180 £ rocznie, a ostatni 36 755 £ rocznie. Dodatkowo z tytułu edukacji dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych (w tym również dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu głębszym i głębokim) nauczyciel dostaje nie mniej niż 2 001 £ i nie więcej 3 954 £ dodatku rocznie<sup>96</sup>. Każdy pracownik związany z edukacją dziecka w klasie może przejść przez wszystkie stopnie drabiny wynagrodzeń, jeśli będzie podwyższał swoje kwalifikacje. Może to robić na własną rękę i za własne pieniądze, ale może również uzyskać pomoc z placówki, w której jest zatrudniony.

W Republice Czeskiej w dużej mierze zarobki uzależnione są od poziomu wykształcenia oraz przepracowanych lat, ale również od złożoności, poziomu odpowiedzialności i trudności pracy, a także od wydajności danego pracownika i osiąganych przez niego wyników. Wynagrodzenia finansowane są przez państwo za pośrednictwem jednostek samorządu terytorialnego (miasta lub województwa). Zasady wypłacania wynagrodzeń reguluje Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 Nařízení Vlády č. 564/2006 Sb.

Pracownicy, zgodnie z wykształceniem oraz praktyką zawodową, dzieleni są na poszczególne kategorie płacowe, tzw. *platové třídy* i *platové stupně*, które stanowią podstawę wynagrodzenia. Do podstawy naliczane są dodatki typu: funkcyjny, za trudne warunki pracy itp. Za trudne warunki pracy pracownik może dostać dodatek w wysokości 400–1400 Kč. miesięcznie. Wszystkich płacowych przedziałów jest 16, natomiast nauczyciele mieszczą się w przedziałach od 9 do 14 (im liczniejsze i trudniejsze obowiązki, tym wyższy przedział – dotyczy to również obowiązków związanych z edukacją ucznia niepełnosprawnego intelektualnie), pedagogów specjalni (pracownicy przyszkolnych centrów pedagogicznych oraz poradni pedagogiczno-psychologicznych): 11–13, asystent pedagoga: 4–8<sup>97</sup>. Zarobki nauczycieli zostały usystematyzowane w tabeli 20.

<sup>96</sup> Main Pay Scale. Department of Education.

<sup>97</sup> Metodický pokyn k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování podle 16-ti třídního katalogu prací.

Tabela 20. Zarobki nauczycieli w roku szkolnym 2012/2013

Zarobki	Anglia	Republika Czeska	Polska
Miesięcznie (ustawowo)	1 798,91 £ – 3 062,91 £ 2 158,69 € – 3 675,49 € 8 634,76 zł – 14 701,96 zł	21 250 Kč – 27 630 Kč 850 € – 1 105,2€ 3 400 zł – 4 420,8 zł	679,39 € – 1 250,09 € 2 717,59 zł – 5 000,36 zł
Rocznie (ustawowo)	21,587 £ – 36,755 £ 25 904,4 € – 44 106 € 103 617,6 zł – 176 424 zł	225 000 Kč – 331 560 Kč 10 200 € – 13 262,4 € 40 800zł – 53 049,6 zł	8 152,77 € – 15 001,09 € 32 611,08 zł – 60 004,38 zł
Wg nauczycieli (miesięcznie)	1 800 £ – 2 500 £ 2 160 € – 3 000 € 8 640 zł – 12 000 zł	6 000 Kč – 35 000 Kč <sup>a)</sup> 240 € – 1 400 € 960 zł – 5 600 zł	450 € – 1 000 € 1 800 zł – 4 000 zł

<sup>a)</sup> Różnica w zarobkach zgodnych z ustawą i podawanych przez pracowników pracujących z dzieckiem podczas procesu edukacji może wynikać z faktu, iż w badaniu ankietowym brali udział również asystenci, którzy zgodnie z ustawą mieszczą się, jak zostało zaznaczone, w niższych przedziałach niż nauczyciele, co sprawia, że ich pensja jest zdecydowanie niższa i zgodnie z ustawą o finansowaniu placówek subwencja na jednego asystenta pedagoga wynosi 15 120 Kč miesięcznie za cały etat (2 419,2 zł; 604 €) (Krajská metodika rozpisu přímých výdajů právnických osob vykonávajících činnost škol a školských zařízení zřizovaných obcemi a krajem na rok 2012, Čl 8).

Źródło: Opracowanie własne.

Kwestia wynagrodzeń nauczycielskich okazała się w badaniach drażliwą. Na 300 badanych osób tylko 162 zdecydowały się w jakikolwiek sposób udzielić odpowiedzi na to pytanie. Badani niechętnie odpowiadali na pytanie dotyczące ich wynagrodzenia, częściej natomiast na temat tego, czy są oni zadowoleni z otrzymywanego wynagrodzenia i czy ich zdaniem jest ono adekwatne do wykonywanej przez nich pracy. Również dyrektorzy w trakcie wywiadów nie udzielili jasnej odpowiedzi co do zarobków kadry zatrudnianej w ich placówkach. Wszyscy badani wskazali na odgórnie ustalone przez państwo tabele z zarobkami.

Polscy nauczyciele zapytani o wysokość wynagrodzenia, która według nich byłaby adekwatna do wykonywanej pracy, podawali sumy rzędu od 3 000 zł do 6 000 zł, ale zdarzyła się również odpowiedź (1 osoba) sugerująca kwotę wysokości 8 000 zł. Często padały odpowiedzi, że wynagrodzenia powinny być wyższe od tych obecnych, że powinny być 50% wyższe niż teraźniejsze lub powinny dorównywać wysokością do zarobków nauczycieli w krajach Unii Europejskiej. Patrząc na wynagrodzenia Anglików, wydaje się to zrozumiałym życzeniem. Wśród odpowiedzi znalazły się również dwie, które wskazywały na wysokość od 2 000 zł do 2 500 zł, jednak zarobki faktycznie przedstawiane przez tych badanych były zdecydowanie niższe niż w przypadku pozostałej części badanych nauczycieli.

Różnice okazały się istotne statystycznie ( $\chi^2$ [df=2]=60,34;  $p<0,001$ ) w przypadku odpowiedzi na pytanie o adekwatność wynagrodzenia. Najczęściej zadowolone są osoby pracujące w Anglii (57%), natomiast w Czechach odsetek zadowolonych wynosi 20% (w stosunku do wszystkich badanych nauczycieli), a w Polsce – 23%. Zaobserwować też można, że jedynie w Anglii więcej osób wskazało na swoje zadowolenie (82,5%) niż na niezadowolenie (17,5%) z wy-

grodzienia. W Czechach 33% osób było zadowolonych, a 67% niezadowolonych, natomiast w Polsce podział okazał się prawie identyczny: 34% osób zadowolonych, a 66% osób niezadowolonych. Wyniki te są odzwierciedleniem faktycznych zarobków, które zostały przedstawione wcześniej w tabeli porównawczej. Wyraźnie widać różnicę pomiędzy zarobkami angielskich nauczycieli a zarobkami polskich i czeskich, które są trzykrotnie niższe od tych pierwszych. I chociaż polski nauczyciel zarabia w porównaniu do innych zawodów w kraju dobrze, to na tle zarobków angielskich wypada niekorzystnie.

Sytuacja gospodarcza kraju oraz stosunek warstw rządzących ma decydujący wpływ na sytuację finansową i odzwierciedla się w zarobkach, jakie w danym kraju występują.

Uwarunkowania społeczno-gospodarcze edukacji, o których mowa w tym rozdziale, pokazują, że te dwie płaszczyzny życia są ze sobą ściśle powiązane. Wszelkie próby ich rozdzielenia mogłyby spowodować powrót do stanu pierwotnego, kiedy to edukacja była zarezerwowana dla wybranych kręgów. Oznaczałoby to również brak możliwości edukacji, rehabilitacji, a tym samym szans rozwoju i poszanowania prawa do autonomii osób z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną.

Edukacja i państwo (a tym samym jego funkcjonowanie) są od siebie nawzajem zależne. Edukacja, której celem jest, jak czytamy w podstawie programowej nauczania, wszechstronny rozwój ucznia<sup>98</sup>, zapewnia wszelkie działania, procesy i warunki, które sprzyjają rozwojowi pojmowanemu jako lepsze rozumienie siebie i relacji ze światem, a także skuteczniejszą kontrolę własnych zachowań i większe sprawstwo wobec procesów zewnętrznych<sup>99</sup>. Edukacja często stanowi narzędzie w rękach warstw rządzących, przez co realizuje się jej funkcja polityczna. Przekazywana wiedza oraz kształtowanie poglądów przyczyniają się do wzmacniania grup społecznych oraz ich dążeń społecznych i politycznych. Edukacja jest w stanie utrwalić lub osłabić pewne zjawiska społeczne, a także sprzyja kształtowaniu się określonych poglądów i ocen oraz niwelowaniu starych, często negatywnych. Dzięki interakcjom, jakie zachodzą w procesie edukacji, nie tylko przekazywana jest obiektywna wiedza i umiejętności, ale przede wszystkim są nadawane lub powstają nowe znaczenia różnych zjawisk. W tej interakcji obie strony coś zyskują: pozytywny stosunek polityków do kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, prowadzone są reformy szkolnictwa, kładzione są większe nakłady finansowe na oświatę, zmieniana jest rzeczywistość szkoły, a tym samym codzienność ucznia intelektualnie niepełnosprawnego, a w przyszłości obywatela danego kraju. Oświata jest wspólnym dobrem całego społeczeństwa, ma służyć dobru każdego z osobna i całej społeczności. Dlatego też polska oświata jest zgodna z zasadami konstytucji, jak również wskazaniemi

<sup>98</sup> Rozporządzenie MEN z 6 listopada 2003 r., Załącznik nr 1, Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów.

<sup>99</sup> R. KWIECIŃSKA: *Rozum czy serce*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne, 2000, s. 21–22.



zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Dziecka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Jest nośnikiem kultury naszego kraju i wartości takich, jak poczucie odpowiedzialności, miłość do ojczyzny, solidarność, demokracja, tolerancja, sprawiedliwość, wolność, ale również otwarcie się na wartości kultur Europy i świata<sup>100</sup>. To, co zyskuje państwo dzięki tej relacji, to kapitał społeczny – to społeczeństwo kierujące się właśnie takimi wartościami, jakie wyciąga z wymiany, do której dochodzi w toku tej interakcji. Edukacja jest inwestycją państwa we własne społeczeństwo. Szkoła bowiem to nie tylko miejsce przekazywania wiedzy, to również zakład pracy, a także jednostka budżetowa samorządu terytorialnego. Te wszystkie elementy ściśle ze sobą korelują. Tworzenie racjonalnego systemu edukacji uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością jest sprawą, która powinna być priorytetowa. To państwo powinno zatroszczyć się o to, by system ten był w stanie spełnić oczekiwania uczniów z takim rodzajem niepełnosprawności, by był w stanie stworzyć warunki, w których maksymalny potencjał danej osoby zostanie osiągnięty, a tym samym jej osobisty kapitał będzie ważnym wkładem w budowanie danej rzeczywistości kraju.

### 11.6. Rola Kościoła w systemie edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie

Mimo iż wielu komparatystów neguje czynnik religijny jako ten, który jest istotny w analizowaniu systemów edukacji, to jednak trudno go pominąć szczególnie w rozważaniach dotyczących edukacji specjalnej, która w dużej mierze korzystała u swych źródeł z jego poczucia dobroczynności i odpowiedzialności za drugiego człowieka.

Patrząc na historię, Kościół, a najpierw religia czy wiara, były jednym z ważniejszych czynników determinujących podejście do osób niepełnosprawnych. W starożytności, gdzie panował kult piękna, siły i harmonii, jaką uosabiali bogowie, rzadko pojawiają się osoby z niepełnosprawnością<sup>101</sup>. Na kartach historii zapisanych jest wiele sytuacji świadczących o kształtowaniu postaw wobec niepełnosprawnych przez wiarę człowieka w siły nadprzyrodzone. Jak już zostało wspomniane w rozdziale pierwszym, w starożytności osoby niewidome czy głuchoniewidome traktowane były jako osoby obdarzone wielkim darem, podchodzono do nich jako do mędrców, w przeciwieństwie do osób z niepełnosprawnością intelektualną czy z deformacjami, które to osoby skazywano na śmierć, gdyż

<sup>100</sup> Ustawa o Systemie Oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dz.U. 1991, Nr 95, poz. 425.

<sup>101</sup> Por.: M. CHODKOWSKA, Z. KAZANOWSKI: *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli edukacji integracyjnej*. Lublin, UMCS, 2002, s. 62–63.



utożsamiano ich kalectwo z karą za grzechy. Nie da się zatem mówić o edukacji, zwłaszcza w aspekcie historycznym, pomijając instytucję Kościoła. Jego rola w różnych okresach była mniej lub bardziej znacząca.

Średniowiecze to okres szczególnie dużego wpływu Kościoła na edukację. Kształcenie średnie podlegało jego kontroli i było przeznaczone głównie do jego celów<sup>102</sup>. Nie tylko czas jest czynnikiem różnicującym podejście religii do osób niepełnosprawnych, czy też ich edukacji, ale również rodzaj wyznania warunkuje to podejście.

Zarówno judaizm, jak i islam podchodzą do niepełnosprawności intelektualnej jako do czegoś negatywnego. Judaistyczna księga kapłańska odrzuca możliwość bycia kapłanem przez osobę ze skazą lub osobę niepełnosprawną. Muzułmanie natomiast uważają, iż niepełnosprawność jest karą od Boga za popełnione grzechy, jako wynik działania „złego oka” i inne konsekwencje bożej woli<sup>103</sup>. Biblia rozpatruje niepełnosprawność na dwa sposoby. Pierwszy wskazuje na to, iż kalectwo jest karą za grzechy, o którym świadczą takie fragmenty, jak: „Pan dotknie cię wrzodem egipskim, hemoroidami, świerzbem, parchami, których nie zdołasz wyleczyć. Pan dotknie cię obłędem, ślepotą i niepokojem serca” (*Księga Powtórzonego Prawa*). Drugi natomiast ukazuje niepełnosprawność jako wyróżnienie człowieka przez Boga: „Ani on nie zgrzeszył, ani jego rodzice, ale (stało się tak), aby się na nim objawiły sprawy Boże” (*Ewangelia św. Jana*)<sup>104</sup>. Pierwsze podejście nadal bywa widoczne w pojmowaniu niepełnosprawności, traktując ją jako karę za grzechy, co ukazują badania Iwony Dajnowskiej i Czesława Kosakowskiego, w których widać, że 15% nauczycieli uważa, iż w przesądach typu „upośledzenie jest karą za grzechy” może tkwić odrobina prawny, czy badania Marii Libiszowskiej-Żółtkowskiej, gdzie 10% nauczycieli uważa, że niepełnosprawność dziecka może być karą za grzechy rodziców<sup>105</sup>.

Religia sprzyja postawie demokratycznej w momencie, kiedy utwierdza człowieka w ogólnoludzkich wartościach i czyni je wartościami nadprzyrodzonymi, jest natomiast wrogiem, kiedy zamierza ludzi wyręczać w kreowaniu świata zbudowanego według tych wartości<sup>106</sup>. Jeśli dyskurs religijny (zwłaszcza w kon-

<sup>102</sup> C. KUPISIEWICZ: *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977–1999*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 1999, s. 85.

<sup>103</sup> E. ZERNITZKY-SHURKA: *The Impact of Cultural, Ethnic, Religious, and National Variables on Attitudes Toward Persons with a Physical Disability: A Review*. In: *Attitudes Toward Persons with Disability*. Ed. H.E. YUKER. New York, Springer Publishing Company, 1988, s. 97–99.

<sup>104</sup> M. CHODKOWSKA, Z. KAZANOWSKI: *Socjopedagogiczne konteksty...*, s. 64.

<sup>105</sup> I. DAJNOWSKA, C. KOSAKOWSKI: *Postawy nauczycieli szkół masowych w stosunku do osób upośledzonych umysłowo jako jeden z wyznaczników efektywności integracji*. Lublin, UMCS, 2002; M. LIBISZOWSKA-ŻÓŁTKOWSKA: *Postawy nauczycieli szkół podstawowych wobec uczniów niepełnosprawnych*. Warszawa, 1994 za: Z. KAZANOWSKI: *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo*. Lublin, UMCS, 2011, s. 33.

<sup>106</sup> K. WIELECKI: *Kryzys i socjologia*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2012, s. 221.

tekście szerszym, globalizacyjnym), jak czytamy u Jamesa A. Beckforda, jest szansą na wywieranie pozytywnego, dobroczynnego wpływu na świat w zakresie przestępczości, skażenia środowiska, choroby, niedożywienia czy ubóstwa<sup>107</sup>, to również w kontekście edukacji osób niepełnosprawnych, a w szczególności ewentualnej ekskluzji edukacyjnej uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, może być w stanie podejmować inicjatywy wspólnego jej przeciwdziałania.

Jak zostało przedstawione w pierwszej części, niewątpliwie Kościół zawsze odgrywał znaczącą rolę w edukacji osób niepełnosprawnych. To on jako pierwszy podjął się zarówno opieki, jak i edukacji dzieci ułomnych, słabszych, pokrzywdzonych przez los. Również Kościół rozpoczął pierwsze próby wyjaśniania etiologii zjawiska niepełnosprawności intelektualnej i choć było to jedynie odwrócenie uwagi od przesądu, iż jest ona karą za grzechy, w stronę dopatrywania się przyczyny w grzechu pierworodnym, to był to już jakiś postęp.

Wyznaniowość oraz deklaracyjność pod kątem wiary sprawia, że wybrane kraje dość mocno się pomiędzy sobą różnią. Polska jest uważana za kraj katolicki, gdzie 96% ludzi deklaruje się jako osoby wierzące, Anglia jest krajem wielowyznaniowym, gdzie uznaje się prawo każdego człowieka do wolności religijnej, a każda organizacja religijna ma prawo do prowadzenia własnych obrządków<sup>108</sup>. Republika Czeska to kraj określany mianem jednego z najbardziej ateistycznych, laickich na świecie. Tylko 20,6% społeczeństwa czeskiego zadeklarowało się jako osoby wierzące w ostatnim spisie powszechnym dokonany w 2011 roku. W tym jedynie 13,9% wskazywało na przynależność do któregoś z kościołów. Ciekawym jest jednak fakt, że te 20,6% nie oznacza, że tylko taki procent ludzi wierzy. Tylko 34,2% osób definitywnie zaprzeczyło faktowi, iż są osobami wierzącymi. Prawie połowa badanych z jakichś przyczyn nie podawała swojego stosunku do wiary. Trudno zatem dokładnie określić, jaka jest faktycznie liczba osób wierzących na terenie Czech<sup>109</sup>.

W Polsce, podobnie jak w innych krajach, Kościół jako pierwszy otacza opieką osoby niepełnosprawne intelektualnie. Dynamiczne zmiany, jakie dzieją się w Europie na rzecz opieki i próby edukacji tej grupy osób, w Polsce toczą się spokojniejszym rytmem. Większość zakładów i przytułków działających na rzecz osób niepełnosprawnych intelektualnie prowadzona jest właśnie przez dawnych fundatorów, jak zakony, instytucje parafialno-kościelne, instytucje społeczno-charytatywne, które z biegiem czasu zostają poddane kontroli organów władzy państwowej. Dopiero w latach 1817–1847 dochodzi do pewnej sekularyzacji tychże zakładów, która polega na tym, iż nadal kierują nimi dotychczasowe

<sup>107</sup> J.A. BECKFORD: *Globalizacja i religia*. W: *Socjologia codzienności*. Red. P. SZTOMPKA, M. BOGUNIA-BOROWSKA. Kraków, Znak, 2008, s. 763.

<sup>108</sup> R. OCIEPA: *United Kingdom...*, s. 84.

<sup>109</sup> Wynik Spisu Powszechnego z 2011 roku, [http://notes2.czso.cz/cz/slodb2011/cd\\_slodb2011\\_11\\_12/index\\_html\\_files/PVCR062.pdf](http://notes2.czso.cz/cz/slodb2011/cd_slodb2011_11_12/index_html_files/PVCR062.pdf) [dostęp: 20.01.2013].

ciała zarządzające i część ich kompetencji jest nadal aprobowana, jednak cała ich struktura organizacyjna i działalność otrzymują status instytucji publicznej, podporządkowanej w dużym stopniu władzy państwowej<sup>110</sup>.

Mimo iż w polityce edukacyjnej na przełomie wieków dokonało się wiele zmian i odpowiedzialność za organizację, finansowanie oraz ewaluację kształcenia specjalnego przeniesiona została na państwo, to nadal widoczne są pewne zależności pomiędzy Kościołem a edukacją dzieci z głębszą i głębką niepełnosprawnością.

W Anglii, zgodnie z aktem z 1944 roku, w systemie edukacji dokonano zmiany sprawowania kontroli nad poszczególnymi typami szkół. Szkoły wyznaniowe zostały objęte kontrolą państwa (przekształcono je w szkoły publiczne), ale w dużej mierze pozostawiono im zakres swobód, zwłaszcza jeśli chodzi o sprawy religijne. Taki stan, prawie niezmieniony, trwa po dzień dzisiejszy. Szkoły zakładane przez państwo nazwano County Schools (szkoły powiatowe), a te zakładane przez Kościół (lub w niektórych przypadkach przez organizację) Voluntary Schools, i te mogły przybierać trzy formy: wspomagana, kontrolowana i ze specjalnym porozumieniem, zważając na to, w jakiej części finansowania uczestniczą Lokalne Władze Edukacyjne<sup>111</sup>. W latach 90. szkoły „wspomagane” prowadzone były w połowie przez Kościół Anglikański i Kościół Katolicki (4 289), gdzie LEA uczestniczyły tylko w części wydatków, a nauka odbywała się w ich własnych budynkach. Szkoły kontrolowane prowadzone były tylko i wyłącznie przez Kościół Anglikański (3 003), w których LEA pokrywały wszystkie wydatki szkoły i podobnie, jak w poprzednim rodzaju szkół, posiadał swoje własne lokale. Szkoły ze specjalnym porozumieniem głównie prowadził Kościół Katolicki (77) i LEA uczestniczyły w pokrywaniu 50–75% kosztów związanych z utrzymaniem budynków. Powstałe w 1988 roku Grant-maintained schools (szkoły dotowane) posiadały własne budynki, zatrudniały własną kadrę oraz otrzymywały dotację ze skarbu państwa przez Agencję Finansowania Edukacji<sup>112</sup>. Ponad połowa szkół podstawowych wolontariackich jeszcze w latach 90. była prowadzona przez Kościół Anglikański, a w przypadku szkół średnich ponad połowę prowadził Kościół Katolicki<sup>113</sup>.

Nadal 7,5% szkół specjalnych prowadzonych jest przez pozarządowe organizacje. Częściowo są one finansowane z Departamentu Edukacji, ale głównie utrzymywane są z budżetu Lokalnych Władz. Rodzice są zwolnieni z wszelkich opłat. Głównymi organizacjami prowadzącymi szkoły są: Kościół Katolicki, Kościół Anglikański, Stowarzyszenie Dr. Bernarda, Narodowy Dom Dziecka, Stowarzyszenie Shaftesbury, Królewski Krajowy Instytut dla Niewidomych, Królewski Krajowy

<sup>110</sup> L. GROCHOWSKI: *Początki nauczania dzieci upośledzonych i zorganizowanej opieki nad moralnie zaniedbanymi*. W: *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*. Red. S. MAUERSBERG. Warszawa, PWN, 1990, s. 51.

<sup>111</sup> D. MACKINNON, J. STATHAM, M. HALES: *Education in the UK...*, s. 104.

<sup>112</sup> Ibidem, s. 105.

<sup>113</sup> Ibidem.

Instytut dla Niesłyszących, Stowarzyszenie Spastyczności, Krajowe Stowarzyszenie Dzieci Autystycznych, Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom Kalekim<sup>114</sup>.

Anglia jest krajem nietypowym, którego zwierzchnik, Królowa Elżbieta, jest jednocześnie głową Kościoła Anglikańskiego. Taka sytuacja podwójnej roli daje większe możliwości decydowania na różnych płaszczyznach życia danego kraju. Bóg jest obecny w życiu politycznym, począwszy od pozdrowień w kierunku królowej (God Save The Queen), skończywszy na obecności znaczącej liczby partii o korzeniach religijnych w systemie prawnym Anglii. Powoduje to, iż nie da się jednoznacznie oddzielić kwestii religijnych od organizacji życia w państwie, a tym samym edukacji.

Naród czeski, uważający się za inteligentny i o wysokim stopniu wykształcenia, wraz z obaleniem dynastii Habsburgów odrzucił również w pewnym stopniu Kościół Katolicki, uważając, że jest on przyczyną całego zła, jakie dokonało się pod panowaniem owej dynastii, która pozostawała pod ogromnym wpływem tegoż Kościoła<sup>115</sup>. Można to uznać za pierwszą przyczynę upadku wiary w Republice Czeskiej. Wielu badaczy wysoki obecnie procent „niewierzących” tłumaczy spuścizną po kapitalistycznej ideologii. W byłej Czechosłowacji reżim komunistyczny, uznany za jeden z najbardziej dogmatycznych i konserwatywnych w Europie Centralnej, był oficjalną ideologią państwa. Religia traktowana i określana jako „narzędzie manipulacji”, „opium dla ludu”, „fałszywy światopogląd”, stała się celem kontroli państwa, które poprzez działalność *quasi*-religijnych organizacji kontrolowało ideologiczną poprawność myślenia obywateli<sup>116</sup>. Mimo małego odsetka osób podających się za wierzące, jedną z największych i najprężniej działających na rzecz osób niepełnosprawnych intelektualnie, w tym także ich edukacji, jest Diakonia Śląska, organizacja ewangelicka.

Przyglądając się opisom osób niepełnosprawnych w literaturze badanych krajów, można odnieść wrażenie, iż w polskim systemie, zarówno opieki, wsparcia, jak i edukacji, osoba niepełnosprawna intelektualnie jawi się w sensie filozoficznym jako „indywidualność”, osoba „równoprawna”, „godna szacunku”, „posiadająca duszę”, która powinna dążyć do usamodzielnienia, autonomii i życia w godności. W Republice Czeskiej wymiar duchowy jest umniejszony kosztem wymiaru cielesnego oraz patrzenia na taką osobę jako wymagającą należytej opieki, wsparcia, pielęgnacji, zabezpieczenia ze strony państwa. Anglia wskazuje również na jej godność i człowieczeństwo, ale nie pozostawia bez znaczenia konieczności otoczenia jej należyłą opieką z powodu braku możliwości samodzielnego samostanowienia.

<sup>114</sup> L. ELVIN: *The Educational Systems in the European Community a Guide*. Vol. 2, no 1&2, Windsor, Berks, NFER-Nelson, 2005, s. 229.

<sup>115</sup> Por.: A.M. GREELY: *Religion in Europe at the End of the Second Millennium*. New Brunswick, Transaction Publishers, 2003, s. 131.

<sup>116</sup> D. VACLAVIK: *Religia w Republice Czeskiej na początku trzeciego tysiąclecia*, <http://www.sse.geo.uni.lodz.pl/uploads/space7/vaclavik.pdf>, s. 3 [dostęp: 5.05.2012].

## **Propozycja rozwiązania modelowego – implikacje do ewentualnych zmian w systemie edukacji osób głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie w Polsce**

W nauce panują dwie podstawowe procedury badawcze: ustalanie praw i teorii naukowych oraz ich weryfikacja. Poprzez dochodzenie do praw, budowanie teorii oraz ich weryfikację realizowane są dwa cele nauki. Pierwszy to lepsze rozumienie świata, drugi – bardziej skuteczne w tym świecie działanie. Ważne, aby przez te cele dochodzić do prawdy, która będzie interesująca nie tylko teoretycznie, ale również będzie praktycznie przydatna<sup>1</sup>. Efektem zastosowania procedur komparatystycznych była możliwość zobaczenia polskiego systemu kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim z perspektywy rozwiązań stosowanych w innych krajach, a tym samym możliwość próby stworzenia modelowego systemu. Ukazanie praktycznych rozwiązań w poszczególnych krajach, zarówno tych, które się sprawdzają, jak i tych, które nie przynoszą korzyści, pozwala na wzorcowe rozwiązania tylko w przypadku osadzenia ich w kontekście kulturowym, politycznym i mentalnym polskiej rzeczywistości. Polska stoi na progu wielu przemian i podobnie jak pozostałe badane kraje podąża w kierunku inkluzji. Sytuacja gospodarcza naszego kraju różni się jednak zarówno od tej w Republice Czeskiej, jak i w Anglii. Nie zawsze zatem możliwe jest wprowadzenie rozwiązań, które w tych krajach się realizuje.

W dobie globalizacji szczególnie żywa staje się idea wychowania europejskiego, proponowana pod koniec lat 50. poprzedniego stulecia. Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej przyczynia się do konieczności podążania za jej ogólną polityką. Celem obecnej strategii unijnej jest społeczeństwo otwarte i dostępne dla wszystkich, w związku z czym niezbędne jest określenie i usunięcie istnieją-

---

<sup>1</sup> J. SUCH: *Problemy weryfikacji wiedzy*. Warszawa, PWN, 1975, s. 7.

cych barier edukacyjnych. Strategia koncentruje się na trzech obszarach: ścisłej współpracy państw z Komisją Europejską, pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie oraz uwzględnianiu ich potrzeb podczas tworzenia polityki Unii Europejskiej.

Etap edukacji to ten, który jest pierwszym etapem decydującym o losach dziecka i jego społecznym funkcjonowaniu oraz postrzeganiu świata, a także postrzeganiu go przez otaczający go świat. To etap, w którym najbardziej może uwidocznić się społeczne wykluczenie dziecka ze względu na jego możliwości, ograniczenia i dysfunkcje. Edukacja jest ważna dla każdego dziecka, ale zwłaszcza dla dziecka niepełnosprawnego, ponieważ spełnia dodatkowe – rehabilitacyjne zadania. Niewłaściwie dobrana i zorganizowana edukacja nie tylko nie spełni swojego zadania, ale może poczynić wiele szkód rzutujących na przyszłość danego człowieka. Nieadekwatna i niekompletna edukacja ogranicza budowanie kapitału ludzkiego w postaci kreowania osób zdolnych do podjęcia pracy i osiągnięcia niezależności na miarę swoich możliwości. To jednak wymaga społecznej świadomości, co z kolei jest uzależnione od społecznej percepcji osób niepełnosprawnych i opinii, jaka panuje na temat ich możliwości rozwojowych i podejmowania ról społecznych, chociażby takich, jak np. rola pracownika. Społeczeństwo ma pewne oczekiwania wobec swoich obywateli i jak możemy zaobserwować, patrząc na karty historii, te oczekiwania są uzależnione od grupy, do której są skierowane. W przypadku dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim społeczeństwo przez długi czas nie miało zbyt dużych oczekiwań, wręcz traktowało te osoby jako zbędne, nieodgrywające żadnej, a już na pewno przydatnej roli. Powoli i stopniowo następuje zmiana, która jest wynikiem interakcji społecznych oraz coraz większej świadomości ludzi na temat potrzeb osób niepełnosprawnych, ale również ich możliwości. Dzięki nauce mamy zdecydowanie większą wiedzę na temat przyczyn niepełnosprawności, profilaktyki, ale również postępowania korekcyjnego i kompensacyjnego, które może zmieniać sytuację osób nią dotkniętych na lepszą. Ostatnie dziesięciolecie przynoszą możliwości rozwoju osobie niepełnosprawnej poprzez opiekę, wychowanie, rehabilitację, a przede wszystkim edukację. Rozwój szkolnictwa specjalnego jest dużym krokiem w kierunku zmiany życia osób niepełnosprawnych, jednak z biegiem czasu okazał się niewystarczający. Obecne dążenia do integracji i inkluzji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie (w tym z głębszym i głębokim stopniem) mają na celu pokazanie, że jesteśmy ludźmi wrażliwymi i czułymi na poszanowanie praw każdego człowieka. Idea integracji, jakże wzniosła, niesie za sobą również ryzyko drugiego dna, które pod przykrywką szlachetnych pobudek kryje chęć osiągnięcia własnych korzyści. Polska wraz z upadkiem komunizmu oraz nastaniem ery Unii Europejskiej i coraz bardziej zaznaczającymi się procesami globalizacyjnymi stała się krajem bardzo szybkich przemian. Dotykają one różnych dziedzin życia, a w tym także edukacji, zwłaszcza specjalnej. Zapatrzeni na ogólnoeuropejskie tendencje,



mając kompleks niższości, podążamy w tym samym kierunku, co większość krajów zachodnich, chcąc im dorównać. Polska ma długą historię kształcenia specjalnego i dobre doświadczenia. W obliczu sytuacji historycznej i gospodarczej, przekształcenia, jakie dokonują się w sferze politycznej, kulturowej i ekonomicznej, wymuszają konieczność reformowania edukacji, która ma sprostać zmieniającej się rzeczywistości, ale z drugiej strony ma spełnić oczekiwania osób, które są jej odbiorcami. Potrzeby osób z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim wymagają stworzenia systemu edukacji, który będzie w swojej istocie bardzo integralny, łączący wszystkie te działania, które będą w stanie wydobyć cały zgromadzony, a często uśpiony przez brak odpowiedniego podejścia kapitał, objawiający się w postaci umiejętności oraz chęci czucia się częścią społeczeństwa przez te osoby. System edukacji specjalnej – niezależnie od formy, w jakiej ci uczniowie będą nauczani, musi łączyć w sobie działania różnych osób i instytucji. Musi traktować tego ucznia w sposób holistyczny, otaczając go wsparciem od najmłodszych lat, z każdej strony. Ważne jest również samo nastawienie społeczeństwa do edukacji specjalnej, które możliwe jest do kształtowania w pozytywnym kierunku poprzez różnego rodzaju interakcje, jakie będą odbywać się na różnych płaszczyznach życia z udziałem osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak i z osobami kształtującymi pozytywny ich obraz. Silne tendencje inkluzyjne, stanowiące negację segregacyjnej formy kształcenia, oraz włączanie uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną w nieprzygotowany na ich przyjsie ustrój szkolny, mogłyby przyczynić się do negatywnych odczuć i doświadczeń zarówno ze strony uczniów, jak i pozostałych odbiorców będących w interakcji na płaszczyźnie edukacyjnej. Nie oznacza to, że inkluzja nie jest dla tych uczniów, ale jak zostało opisane, wymaga odpowiednich warunków do spełnienia.

Pojęcie integracji i inkluzji rozumiane jest inaczej w poszczególnych badanych krajach. W Republice Czeskiej pojęcie inkluzji jest rozumiane w sensie integracji osób niepełnosprawnych ze społeczeństwem. Powoływanie się na Deklarację z Salamanki z 1994 roku to rozumienie inkluzji w kontekście pojęcia mainstreamingu, czyli integracji wszystkich uczniów w szkołach powszechnych<sup>2</sup>.

Inkluzja może być sukcesem tylko w przypadku odpowiedniej organizacji i planowania działań. Nie jest możliwa jedynie przez umieszczenie dzieci w szkolnictwie ogólnodostępnym tak po prostu. Oprócz dostosowania budynku poprzez usunięcie barier architektonicznych należy większą uwagę zwrócić na takie działania, które pozwolą dziecku odnieść sukces edukacyjny. Działania powinny wychodzić naprzeciw potrzebom dzieci w różnym wieku i na różnym poziomie i zawsze brać pod uwagę fakt, że jest pewna grupa dzieci, która wymaga bardzo specjalistycznego podejścia, traktowania i użycia odpowiednich pomocy, zarówno dydaktycznych, jak i sprzętu medycznego. Takie warunki

<sup>2</sup> M. BARTŇOVÁ, M. VITKOVÁ: *Vliv Současnych zmen...*, s. 11.



spełnia szkoła specjalna, która jest dostosowana do zaspokajania tych wszystkich potrzeb. Jednak inkluzja jest po to, aby oprócz zabezpieczenia dzieciom odpowiednich warunków dać im szansę na tworzenie więzi z innymi dziećmi, zarówno niepełnosprawnymi, jak i pełnosprawnymi. Każdy z nas kształtuje znaczenia na różnych płaszczyznach, w toku doświadczenia, interakcji, jakie zachodzą w określonym czasie, na określonej przestrzeni, z udziałem określonych ludzi. Dzięki obcowaniu dzieci pełnosprawnych z niepełnosprawnymi (zwłaszcza z głębszymi niepełnosprawnościami intelektualnymi), oczywiście przy zachowaniu odpowiednich zasad tolerancji i akceptacji inności, dajemy szansę na budowanie dobrego wizerunku osoby niepełnosprawnej. System segregacyjny i brak codziennych kontaktów dzieci pełnosprawnych z dziećmi niepełnosprawnymi powoduje brak możliwości doświadczenia tejże niepełnosprawności, uczenia się jej oraz uczenia się współistnienia i wspólnego funkcjonowania z osobą niepełnosprawną. To może prowadzić do stygmatyzacji i dyskryminacji w środowisku pełnosprawnych osób.

Celem niniejszej książki nie jest bynajmniej rozstrzygnięcie, która z form edukacji niepełnosprawnych intelektualnie osób jest najwłaściwsza oraz system którego państwa jest najlepszy. Celem jest eksploracja i ukazanie, jak te systemy funkcjonują (nie zapominając oczywiście o właściwych dla danego kraju warunkach kulturowych, gospodarczych, historycznych) oraz próba odniesienia do pewnych rozwiązań, które mogłyby stać się wartością dodaną dla naszego polskiego systemu. Każdy z nich ma bowiem pewne cechy i prawidłowości, które sprawiają, że edukacja dzieci jest efektywna, a tym samym system się sprawdza. Należy pamiętać, o czym pisze Peter L. McLaren<sup>3</sup>, że ludzka autonomia, ale i indywidualna przemiana nie są w stanie się dokonać, jeśli nie ma równoczesnego przekształcania porządku społecznego. Zasada racjonalności George'a Homanisa sprzyja również twierdzeniu, że żadna z istniejących form nie powinna być zniesiona, a wręcz przeciwnie. Szerokie możliwości wyboru sprawiają, iż osoba (czy też rodzice) może wybierać to, co dla niej jest najkorzystniejsze. Biorąc pod uwagę indywidualne możliwości, korzyść, jaką chce się osiągnąć w toku interakcji z osobami, instytucjami, z jakimi dokonywana jest wymiana, decyduje się na konkretne rozwiązanie, konkretne działanie. Każde dziecko jest inne i wymaga indywidualnego podejścia w diagnozie i dostosowaniu edukacji do jego możliwości i ograniczeń. Jest to szczególnie istotne w przypadku dziecka z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, co spowodowane jest specyficznym dynamizmem rozwoju i funkcjonowania psychofizycznego danego ucznia. Nie zawsze szkoła masowa (zwłaszcza w warunkach polskich) jest w stanie sprostać możliwościom ucznia z tak dużymi utrudnieniami i wymagającego specjalistycznego podejścia, dużej wiedzy, metod, środków dydaktycznych, jakie po-

<sup>3</sup> Por.: P.L. McLAREN: *Language, Social Structure and the Production of Subjectivity*. "Critical Pedagogy Network" 1988, Vol. 1, no. 1-2, s. 1-10.

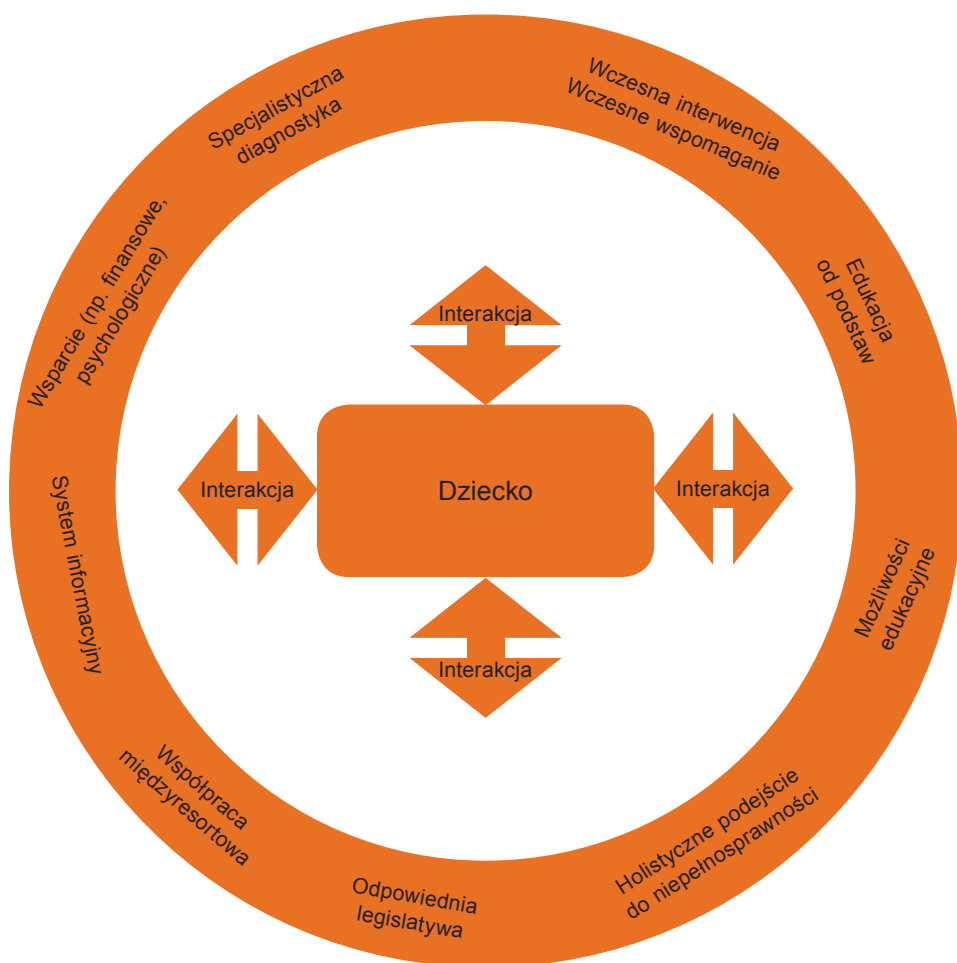
siadają szkoły specjalne. Dlatego też tak znaczącą rolę odgrywa mimo wszystko w edukacji tych uczniów szkolnictwo specjalne (w formie segregacyjnej).

Mimo iż praca dotyczy zagadnień edukacyjnych, to przy porównywaniu systemów oświatowych teoria pedagogiczna nie jest już dominująca, a wiąże się z teoriami i wyjaśnieniami z pogranicza ekonomii, socjologii, jak również antropologii kulturowej, demografii, prawa itd. Nie da się bowiem edukacji rozpatrywać w oderwaniu od rzeczywistości społecznej danego kraju. Jest ona nierozzerwalną częścią, która nadaje społeczeństwu kształt, zgodnie z przysłowiem: „czym skorupka za młodu nasiąknie...”. To, co dzięki edukacji „włożymy” w młodego człowieka, następnie z niego „wyciągniemy”. W kontekście edukacji osób z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną jest to problem szerszy, ponieważ dotyczy on nie tylko bezpośredniej edukacji samego ucznia, ale również społeczeństwa, które powinno stawać się społeczeństwem tolerancyjnym i świadomym istnienia odmienności, ale i potrzeby wsparcia i wyrównywania szans osób z powodu ich odmienności. Jak zostało wspomniane w części trzeciej, czasy, w jakich żyjemy, charakteryzują się zmieniającymi się w dużej mierze kodami, czyli sposobami, w jakich myślimy o sobie, innych i o świecie. Każdy z nas jest częścią społeczeństwa, pełniąc jakieś konkretne role, które wyznaczane są poprzez nasze wyobrażenia, poczucie tego, co dobre i co złe, przez nasze aspiracje i przekonania oraz oczekiwania społeczne<sup>4</sup>. Osoby niepełnosprawne intelektualnie, jako grupa, najczęściej nie są w stanie stanąć w swojej sprawie do walki o prawo do godności i normalnego życia. Są zdane na łaskę i przyjmowanie tego, co jest im dane przez społeczeństwo, niezależnie, czy jest to dla nich dobre, czy też nie. Edukacja spełnia ogromną rolę w kształtowaniu stabilnego systemu społecznego, który będzie miejscem godnego życia tych osób, ale również będzie sprzyjał wzrostowi wydajności całej gospodarki. Inwestycje w odpowiednią edukację uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną mogą być dla nich szansą na wyjście z grona osób bezrobotnych, a tym samym czekających jedynie na wsparcie ze strony budżetu państwa.

Na podstawie zebranego materiału badawczego oraz rozważań poczynionych podczas analizy systemów edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim, w wybranych krajach wyłonił się pewien obraz systemu, który niezależnie od formy kształcenia mógłby stać się najbardziej korzystny dla ucznia. Przedstawiony zapis graficzny (rysunek 10) prezentuje interaktywny *quasi*-model edukacji. Przyjmuje, że model to pewne odtworzenie rzeczywistości, w schemacie obejmującym nie tylko zasadnicze elementy rzeczywistości, lecz odzwierciedlającym podstawowe prawidłowości przebiegu zjawisk i procesów rzeczywistych. Jest pewnym wzorem, czyli opisem rze-

<sup>4</sup> M. CASTELLS za: K. WIELECKI: *Kryzys i socjologia*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2012, s. 233.

czywistości, stwierdzającym jak elementy tej rzeczywistości są ułożone, jak sobie przyporządkowane, jak przebiegają zjawiska i procesy w tej rzeczywistości<sup>5</sup>.



Rysunek 10. Interakcyjny *quasi*-model edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim

Źródło: Opracowanie własne.

Zaprezentowany *quasi*-model w centrum stawia dobro dziecka i jego najlepszą, najbardziej efektywną edukację. Jest ona możliwa jedynie wtedy, kiedy wszystkie elementy będą działać z przyświecającą myślą „o dobru dziecka”. Niestety celowo dobrane grupy badanych pokazują, iż zauważalna jest pewna paralela do istnienia kręgów społecznych, które narzucają pewien sposób myśle-

<sup>5</sup> J. SZCZEPAŃSKI: *Konsumpcja a rozwój człowieka. Wstęp do antropologicznej teorii konsumpcji*. Warszawa, PWN, 1981, s. 190.

nia i postępowania. Zachodzące reakcje z poszczególnymi elementami danego społeczeństwa należącymi do innych kręgów powodują inny rodzaj interakcji i inne, zróżnicowane oczekiwania wobec danego elementu. Patrząc na system edukacji jako na ten główny element w obszarze naszych zainteresowań, możemy zobaczyć, że idealistyczne cele są wprawdzie te same – dobro dziecka – ale w realnym życiu stawiane są inne oczekiwania z różnych stron<sup>6</sup>. Decydentów państwowych najbardziej interesuje nie dobro pojedynczego ucznia, ale przede wszystkim wizerunek kraju na tle globalizacyjnym i to, czy wpisuje się w ogólnoeuropejską czy światową tendencję polityki społecznej i edukacyjnej. Dyrektor danej placówki, oprócz działania dla dobra dziecka (a badania pokazały, że jest ono dla dyrektorów jednym z głównych celów – przynajmniej deklaratywnie), jest nastawiony na to, aby szkoła działała sprawnie i żeby wszyscy byli zadowoleni. Nauczyciele oczekują od szkoły, że będzie ona idealnym miejscem pracy, z odpowiednim zapleczem dydaktycznym, które pozwoli im spokojnie wykonywać wyuczony zawód oraz nieść edukację dzieciom, a przy tym będzie również miejscem godziwego zarobku. Rodzice wymagają od szkoły, aby była miejscem idealnym, zapewniającym wszechstronny rozwój pod kątem wychowawczym, opiekuńczym, rehabilitacyjnym i edukacyjnym dla ich dzieci. Sam uczeń chce poczucia bezpieczeństwa i akceptacji.

Zachodząca pomiędzy poszczególnymi grupami racji interakcja musi zawierać element związany z wymianą. Tylko w momencie wymiany i otrzymywania korzyści (niezależnie od rodzaju tych korzyści) możliwe jest staranie się o najwyższy poziom tego, co mamy do zaoferowania.

W zaprezentowanym *quasi*-modelu, którego centralnym ogniwem jest dziecko, a tym samym jego rodzina sprawująca nad nim pieczę (a bez traktowania rodziny i dziecka jako całości działania edukacyjne kierowane do dziecka, szczególnie głębiej i głęboko niepełnosprawnego intelektualnie, nie mogą być skuteczne), wszystkie elementy wokół niego tworzą holistyczny system wsparcia i edukacji. Przybrały one charakter kolisty, ponieważ trudno jest ustalić porządek lub nadrzędność jednego ogniwa nad drugim. One wszystkie powinny wchodzić ze sobą w interakcje, bo tylko wtedy można uzyskać tę najwyższą korzyść, jaką jest właściwa i efektywna edukacja dziecka niepełnosprawnego intelektualnie.

**Holistyczne podejście do niepełnosprawności** – założenie to koresponduje z obecnie panującym społecznym modelem niepełnosprawności. Trudno jest traktować osobę niepełnosprawną w oderwaniu od rzeczywistości, która ją otacza. Niepełnosprawność zgodnie z tym modelem jest uwarunkowana przez ograniczenia, doświadczenia osób, które są nią dotknięte. Interpretacje osób pełnosprawnych oraz ich rozumienie, a raczej nierozumienie potrzeb osób niepełnosprawnych, przyczyniają się do istnienia zarówno indywidualnych uprzedzeń, jak i instytucjonalnej dyskryminacji (bariery architektoniczne, niedostępność

<sup>6</sup> Por.: P. SZTOMPKA: *Socjologia...*, s. 146.

instytucji użytku publicznego, bariery edukacyjne czy dyskryminacja na rynku pracy). Holistyczne podejście to zrozumienie, że najważniejsze jest społeczne postrzeganie osób niepełnosprawnych intelektualnie i rozumienie ich sytuacji. Tylko w społeczeństwie świadomym istnieje szansa na budowanie dobrego systemu edukacji.

**Edukacja od podstaw** – ściśle wiąże się z poprzednim ogniwem. Zadać można pytanie, co tak naprawdę powinno być pierwsze: czy edukowanie społeczeństwa na temat potrzeb osób niepełnosprawnych, czy wprowadzanie zmian, a przez to samouczenie się społeczeństwa. Elementy te powinny być stawiane na równi. Dziecko pełnosprawne wychowywane w duchu empatii i poszanowania godności drugiego człowieka oraz zrozumienia inności będzie bardziej otwarte na tworzenie społeczeństwa tolerancyjnego. Będzie również stwarzało atmosferę normalizacji życia innej osobie. W takiej sytuacji społecznej może nie będzie konieczna walka o poszanowanie praw osób głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie, bo będą one czymś naturalnym.

**Specjalistyczna diagnostyka** – jest warunkiem koniecznym dla zapobiegania wtórnym zaburzeniom wynikającym z niezastosowania odpowiednich działań leczniczych, rehabilitacyjnych. Powinna rozpocząć się więc od momentu przyjścia dziecka na świat. Pierwsze lata dziecka są najważniejsze, ponieważ układ nerwowy i mózg dziecka nie są jeszcze całkowicie ukształtowane, dzięki czemu możemy wiele zdziałać. Wczesne wykrycie niepełnosprawności, zdiagnozowanie oraz podjęcie działań rehabilitacyjnych pozwoli na ukierunkowanie rozwoju dziecka, a tym samym w przyszłości będzie ułatwieniem dla nauczycieli. Ta diagnostyka w kontekście edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie dotyczy się przede wszystkim diagnozy psychologiczno-pedagogicznej. Należałoby stworzyć taki system, który pozwoliłby na uniknięcie sytuacji narzekania przez nauczycieli na diagnozy prowadzone przez poradnie, a pozwoliłby nauczycielowi na podejmowanie pracy bezpośrednio po zapoznaniu się z orzeczeniem, a nie po uprzednim procesie diagnozowania potrzeb dziecka i jego możliwości przez samego siebie.

**Wsparcie (np. finansowe, psychologiczne, pedagogiczne)** – wsparcie rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym jest niezwykle ważnym elementem edukacji. Łatwiej pracować z dzieckiem, które jest zadbane, mówiąc językiem kolokwialnym „wyprowadzone”, z którym po przyjściu do szkoły kontynuujemy dalsze działania rewalidacyjne. Trudniej natomiast przebiega praca z dzieckiem, u którego zaczynamy pracę od podstaw, od eliminowania wtórnych skutków niepełnosprawności, żeby móc zacząć uczyć. Wsparcie rodzica od momentu przyjścia na świat dziecka niepełnosprawnego poprzez odpowiedni system informacyjny, zabezpieczenie psychologiczne, dające siłę do walki o dziecko, jak również zabezpieczenie finansowe, które pozwoli zająć się tym dzieckiem godnie, to podstawowe warunki, stwarzające dobry start dla dziecka. Wprowadzenie systemu wynagrodzeń za opiekę na dzieckiem niepełnosprawnym, tak jakby wykonywa-

ło się pracę zawodową (co funkcjonuje w Republice Czeskiej), byłoby szansą na normalne życie dla wielu rodzin, w których często opieka nad dzieckiem z tym rodzajem niepełnosprawności wiąże się z rezygnacją jednego rodzica z pracy, a tym samym pozbawieniem źródła dochodu. Ważna byłaby również pomoc psychologiczna, pedagogiczna, asystencka na późniejszym etapie w celu odciążenia rodzica od opieki, która jest trudna i wyczerpująca.

**System informacyjny** – to, co jest największym problemem w naszym kraju, to system informacyjny. Pojawienie się na świecie dziecka niepełnosprawnego jest dla rodziców sytuacją trudną, z którą muszą sobie poradzić. Bardzo często zostają sami nie tylko z nią, ale również z pustką informacyjną, którą powoli zaczynają po omacku wypełniać. Stopniowo zdobywają wiedzę na temat danej niepełnosprawności dziecka, rokowań co do jego przyszłości, możliwości leczenia, możliwości uzyskania wsparcia (medycznego, rehabilitacyjnego, finansowego, materialnego, psychologicznego). Brak zintegrowanego systemu informacji powoduje nie tylko dyskomfort ale pogłębia lęk, strach i obawy przed nieznaną przyszłością.

**Wczesna interwencja/wczesne wspomaganie** – stworzenie podwalin do podejmowania dalszej edukacji. Bez działań związanych z wczesnym wspomaganie rozwoju dziecka jest tak, jak ze stawianiem domu bez piwnicy, ani nawet bez fundamentów – da się go postawić, ale będzie to praca trudna i może niweczyć nasze wysiłki przy pierwszym kryzysie. Funkcjonowanie dziecka z głębszą i głębką niepełnosprawnością intelektualną takich kryzysów ma sporo, co związane jest z dodatkowymi zaburzeniami, a dzięki porządnej rehabilitacji we wczesnym dzieciństwie możemy wykształcić i utrwalić wiele wzorów zachowań, które będą trudne do wypracowania na późniejszym etapie.

**Współpraca międzyresortowa** – do stworzenia odpowiedniego systemu edukacyjnego niezbędna jest współpraca międzyresortowa, ułatwiająca wypracowanie wspólnych rozwiązań. Brak wspólnego podejścia powoduje rozdrobnienie usług, trudności w odnalezieniu właściwych rozwiązań. Przykładem jest chociażby orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, które jest niezbędne, aby uzyskać wsparcie czy zostać przyjętym do szkoły specjalnej. Rodzice mający diagnozę i orzeczenie o stopniu niepełnosprawności często myślą, że to wystarczy, aby ich dziecko w świetle przepisów oświatowych dostało wsparcie edukacyjne. Warto spojrzeć na rozwiązanie, jakie jest obecnie wprowadzane w Anglii, czyli tzw. One Plan, którego celem jest stworzenie jednej, logicznej i klarownej ścieżki, co zaoszczędzi rodzicom kłopotu z odnalezieniem się w gąszczu trudności (diagnostycznych, medycznych, opieki i wsparcia, finansowych, edukacyjnych), a dziecku konieczności ciągłego bycia diagnozowanym i poddawany ocenę. Dzięki interakcji, w jaką wchodziłyby poszczególne resorty, łatwiej byłoby podejmować decyzje, które mogłyby być spójne, zamiast traktować każde dziecko niepełnosprawne na swój sposób. Takie wspólne stanowisko mogłoby być korzystne nie tylko dla rodziców i dziecka, ale również dla każdego z resortów



z osobna, dzięki czemu byłoby opłacalne. Wymiana powodowałaby, że wsparcie byłoby rozdysponowywane jednolicie, wszędzie tam, gdzie jest konieczne. Brak interakcji i porozumienia powoduje, że każdy resort organizuje system po swojemu, co sprawia, że wsparcie może się nakładać (przykład: wczesne wspomaganie/wczesna interwencja w Polsce, opisywana już wcześniej w części trzeciej, powoduje, że rodzice mogą korzystać z obydwu form jednocześnie. Wydaje się to korzystne, ale nie do końca tak bywa, gdyż po pierwsze pomoc ta bardzo często się pokrywa albo wyklucza wtedy, kiedy prowadzone są np. terapie sprzeczne, a terapeuci nie wiedzą o prowadzonej w tym samym czasie drugiej terapii, a po drugie finansowane są podwójnie te same rzeczy. Tymczasem te fundusze mogłyby być przeznaczone na to dziecko w innym miejscu, tam, gdzie są one bardziej potrzebne). Gdyby resort finansów uznał rangę wsparcia ze strony asystentów w procesie edukacji ucznia z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną oraz zrozumiał, jakie korzyści dla państwa mogłaby taka inwestycja przynieść w prognozach długoterminowych, łatwiej byłoby mu podjąć decyzję o finansowaniu tej formy pomocy. Jest to możliwe najczęściej dzięki doświadczaniu sytuacji tych osób w interakcjach z nimi i dostrzeżeniu korzyści, nie tylko pozamaterialnych, ale również w postaci budowania kapitału ludzkiego tych osób.

**Odpowiednia legislatura** – bardzo dużo i chyba najwięcej zależy od litery prawa, która reguluje funkcjonowanie edukacji. Polski system edukacji dziecka z niepełnosprawnością intelektualną (zwłaszcza głęboką) od lat 90. bardzo się zmienił. Najważniejsze, żeby sprzyjał on tej edukacji, a nie ją utrudniał. Nawet najlepsi specjaliści, najbardziej rzetelni i kreatywni dyrektorzy nie są w stanie pokonać pewnych trudności, jeśli nie zostanie im to ułatwione przez odpowiednie przepisy prawne. To, co niewątpliwie kuleje w naszym kraju, to sprawy budżetowe i związane z nimi nakłady finansowe przeznaczone na zarobki nauczycieli, koszyk usług socjalnych (wynagrodzenia dla rodziców, renty rodzinne, zasiłki rodzinne itp.), nieuregulowany zawód asystenta oraz ewentualne ustalenie jego finansowania.

**Możliwości edukacyjne** – stworzenie oferty edukacyjnej dla uczniów głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie, dającej możliwość wyboru najlepszej formy edukacji i najlepszej szkoły pod względem ich indywidualnych możliwości i potrzeb. Możliwości edukacyjne związane są również z wolnością wyboru. Edukacja dziecka celowo jest w opisie tych ogniw na samym końcu, ponieważ właściwa jej konstrukcja może być osiągnięta tylko wtedy, kiedy te wszystkie ogniwa będą funkcjonowały sprawnie i wchodziły ze sobą w interakcje, których wynikiem będzie odpowiednie podejście do problematyki kształcenia. Pozwolą one na zaakceptowanie dziecka w każdej formie edukacji, niezależnie od jego wyboru, oraz stworzenie mu warunków sprzyjających maksymalnemu rozwojowi w każdym środowisku.



Zatem implikacje dotyczące możliwości wprowadzenia zmian w obrębie kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim można podzielić na kilka grup:

- współpraca międzyresortowa – stworzenie, wzorem angielskim, jednolitego planu działania, jednej strategii postępowania, która pozwoli rodzicom dziecka niepełnosprawnego na łatwiejsze odnalezienie się w ścieżkach postępowania, dziecku na większą stabilizację, resortom na łatwiejszą pracę, państwu na oszczędności związane z właściwą dystrybucją finansów;
- finansowe – implikacje dotyczące finansowania – zarobki nauczycieli, zarobki rodziców opiekujących się dzieckiem niepełnosprawnym, finansowanie asystentów oraz pomocy pedagoga. Przekazywanie całej subwencji na ucznia niepełnosprawnego intelektualnie przez organ prowadzący do szkół państwowych, tak jak ma to miejsce w przypadku szkół niepublicznych;
- kadrowe – kształcenie nauczycieli, wymagania stawiane nauczycielom, do kształcenia, ale również wsparcie nauczycieli i przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu. Edukacja stawiana jest jako jeden z najważniejszych instrumentów kształtowania kapitału społecznego<sup>7</sup>. System współpracy pomiędzy ministerstwami a uniwersytetami oraz szkołami, w celu wprowadzania zmian, które wynikałyby z bezpośrednich potrzeb szkoły;
- współpraca z rodziną – wsparcie rodziny oraz obligatoryjne włączenie jej w proces terapeutyczno-wychowawczy, przy zapewnieniu odpowiedniego wsparcia ze strony specjalistów;
- wprowadzenie systemowej posady asystenta osoby niepełnosprawnej – uregulowanie źródeł jego finansowania i zatrudniania oraz narzucenie odgórnego obowiązku zatrudniania asystentów w szkołach dla dzieci niepełnosprawnych;
- monitoring i związana z nim ewaluacja istniejących rozwiązań oraz wprowadzanych zmian w edukacji dziecka z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną; współpraca ze środowiskiem lokalnym – niepełnosprawność intelektualna w głębszym i głębokim stopniu często budzi u ludzi lęk spowodowany nieznaną specyfiką funkcjonowania osób nią dotkniętych. Nawiązywanie bliższej współpracy z placówkami kształcenia ogólnego, zapraszanie uczniów z takich szkół do współpracy, organizowanie wspólnych inicjatyw, zezwalanie na nieustanne interakcje z udziałem pełno- i niepełnosprawnych mogą powodować zmianę w nadawaniu znaczenia samej niepełnosprawności intelektualnej, a tym samym przyczyniać się do ich społecznego wizerunku.

<sup>7</sup> J. FIELD: *Social Capital. Key, Ideas*. London, Routledge, 2003, s. 128.



## Zakończenie

Edukacja dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim stawia przed społeczeństwem nie lada wyzwanie. Zmieniająca się rzeczywistość, era globalizacji oraz warunki danego kraju narzucają kierunek tych zmian. Edukacja specjalna jest częścią całego systemu edukacji. Uczeń głębiej i głęboko niepełnosprawny to uczeń bardziej wymagający – to ten, który stawia przed szkołą trudne zadanie. Niniejsza publikacja jest próbą ukazania funkcjonowania polskiej edukacji tej grupy uczniów. Istnienie wiele różnego rodzaju raportów związanych z systemami kształcenia w różnych krajach, które dostarczają nam głównie danych statystycznych o tendencjach w edukacji oraz edukacji specjalnej.

Analiza wyników badań stanowi próbę opisanego tego fragmentu rzeczywistości społecznej, który znajduje się coraz częściej w centrum debat, już nie tylko specjalistów zajmujących się dzieckiem, ale również polityków oraz reszty społeczeństwa, nie tylko od strony statystycznej. Edukacja ucznia z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną jest bowiem sprawą całego społeczeństwa, bo zgodnie z modelem społecznym niepełnosprawności wszyscy jesteśmy odpowiedzialni za jakość życia danego człowieka niepełnosprawnego. Śledzenie wątków historycznych, patrzenie wstecz na rozwiązania, także te nieaktualne, pozwala nam na rozpatrywanie edukacji w kategoriach rzeczywistości teraźniejszej, ale z uwzględnieniem uwarunkowań naszej historii i kultury, w jakiej ta edukacja się kształtowała. Dlatego też istotnym było odniesienie się zarówno do historii, kultury, religii, jak i sytuacji gospodarczej poszczególnych krajów.

W tych okolicznościach celowa jest, jak można sądzić, próba przemian już dokonanych w szkolnictwie krajów uprzemysłowionych w ciągu mijającego półwiecza, a także pokuszenie się o wskazanie głównych kierunków i tendencji jego dalszej przebudowy<sup>1</sup>. Implikacje takie zostały przedstawione w rozdziale 12.

---

<sup>1</sup> C. KUPISIEWICZ: *Szkolnictwo w procesie przebudowy...*, s. 7.

Celem publikacji było poznanie i pokazanie funkcjonowania polskiego systemu edukacji uczniów umiarkowanie, znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie wraz z jego uwarunkowaniami kulturowymi, społecznymi, ekonomicznymi i religijnymi oraz porównanie go z systemami edukacji innych wybranych krajów (Anglii i Republiki Czeskiej). Efekty realizacji tego celu mogą stanowić uzupełnienie wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej oraz przyczynić się do rozwoju komparatystyki specjalnej. Zestawienie wyników badań pozwoliło na ukazanie nie tylko wad systemu edukacji, na jakie najczęściej zwracamy uwagę i narzekamy, ale również zalet (coraz lepiej wyposażone szkoły specjalne, dobrze wykształcona i wykwalifikowana kadra, oddzielna podstawa programowa do nauczania uczniów z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną), których często jako Polacy nie doceniamy. Analizy pokazują, jaki kapitał ludzki drzemie w polskim nauczycielu, dyrektorze czy terapeutach, czego dowodem są wyniki badań mówiące o najlepszym wykształceniu polskich nauczycieli na tle angielskich i czeskich. Najmniej osób z wyższym wykształceniem odnotowano w środowisku czeskich badanych, najwięcej w Polsce, choć w Anglii te wyniki wskazują na 55% osób z wyższym magisterskim i 40% z wyższym licencyjnym. Polacy wykorzystują też największą ilość metod specjalistycznych w swojej pracy – 39, gdzie Czesi 21, a Anglicy tylko 9. Jak pokazują badania, polski nauczyciel jest wszechstronny i dobrze wykształcony. Podobnie jak i pozostali widzi potrzebę nieustannego dokształcania (77% wszystkich badanych wskazało na taką konieczność).

Często spotykamy się z efektem Golema i Galatei, obserwując postrzeganie edukacji w różnych krajach. Myśląc o edukacji angielskiej, Polacy często przejawiają efekt Galatei, uważając, że to, co tam, jest lepsze, na wyższym poziomie, bardziej skuteczne. Widać to chociażby w opinii na temat skuteczności stosowanych w pracy metod, gdzie angielscy nauczyciele są zadowoleni, mimo że stosują ich w porównaniu z Polakami i Czechami zdecydowanie mniej, natomiast nieliczna grupa polskich nauczycieli uważała, że są te metody niewystarczające. Myśląc o swojej rodzimej edukacji, widzimy ją jeszcze przez pryzmat minionych systemów oraz czasów, kiedy to ograniczenia finansowe oraz materialne utrudniały skuteczną pracę. Polska jednak zawsze mogła się szczycić osiągnięciami w zakresie edukacji specjalnej, mimo ograniczeń spowodowanych różnymi czynnikami. Nie powinniśmy mieć kompleksów edukacyjnych, ponieważ na tle innych narodów (choćby tych w niniejszej pracy) obraz naszego kształcenia jawi się jako pozytywny, posiadający wiele dobrych cech i rozwiązań, takich jak:

- odpowiednio wykształcona, specjalistyczna kadra. Polski nauczyciel jest bardzo dobrze wykształconym i posiadającym szeroki zakres kompetencji i metod pracy pracownikiem. Jest też zobligowany do nieustannej edukacji i podwyższania swoich kwalifikacji;
- sieć rozwiniętych możliwości kształcenia i dokształcania się w zakresie edukacji dziecka niepełnosprawnego, począwszy od studiów I, II stopnia, poprzez

studia podyplomowe i kursy kwalifikacyjne, po cały wachlarz różnego rodzaju szkoleń z pracy różnymi metodami (co uwidoczniło się w badaniach nauczycieli i zasobie metod pracy, jakimi posługują się w codziennej edukacji dziecka z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną);

- wykorzystywanie środków unijnych w celu poprawy kondycji placówek. Placówki polskie dzięki tym środkom nie przypominają już zamkniętych, niedostępnych, smutnych i szarych szkół, a są kolorowe, często dobrze wyposażone i otwarte na nowości;
- migracja i korzystanie z programów wymiany i współpracy z innymi placówkami w różnych krajach;
- otwarcie szkół na środowisko zmieniające wizerunek szkoły w oczach społeczności, ale również kształtujące pozytywne postawy otoczenia wobec osób z tym rodzajem niepełnosprawności.

Nie znaczy to jednak, że system rodzimy jest pozbawiony wszelkich wad, co podkreślone zostało niejednokrotnie w opiniach nauczycieli. Należałoby zwrócić uwagę na:

- sposób finansowania placówek w odniesieniu do wynagrodzeń pracowni-  
czych. Funkcjonujemy na bardzo podobnym poziomie jak Anglia, jednak za-  
robki mamy trzykrotnie niższe;
- budowanie systemu wsparcia i pomocy w postaci asystenta osoby niepełno-  
sprawnej, który świetnie funkcjonuje w Republice Czeskiej i Anglii, natomiast  
w Polsce jego funkcja nie jest uregulowana prawnie;
- budowanie poczucia wartości nauczycieli – angielscy oraz czescy nauczyciele  
wydają się bardziej zadowoleni oraz ceniący swoją pracę.

Odwołując się do Theodore'a Schultza, według którego oświata nie powin-  
na być traktowana jedynie jako dobro konsumpcyjne, ale raczej jako inwestycja  
w przyszłość<sup>2</sup>, i mimo że trudno jest rozpatrywać losy uczniów z niepełnospraw-  
nością intelektualną w takim kontekście, a nawet zdaje się to niemoralne, to jed-  
nak w perspektywie ich samostanowienia oraz jakości życia i godności ludzkiej  
warto na ten temat spojrzeć właśnie w taki sposób. Bowiem jak pisze Charles  
H. Cooley, każdy potrzebuje zwierciadła, aby ukształtować swoją jaźń, obraz  
samego siebie<sup>3</sup>. W przypadku edukacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie  
w stopniu głębszym i głębokim jest to szczególnie ważne. Jeśli decydenci rozu-  
mieją znaczenie odpowiednio skonstruowanego systemu, w którym to owe zwier-  
ciadło, które stanowią reakcje innych na działania tych osób, będzie przynosiło  
pozytywne reakcje (osoby głębiej i głęboko niepełnosprawne intelektualnie są  
chwalone, nagradzane, podziwiane, dostają wzmocnienie w postaci potakiwania  
czy uśmiechów ze strony innych), to ich osobowość wzmacnia się, napęnia dumą  
i optymizmem, co skłania do chętniejszego podejmowania dalszej aktywności

<sup>2</sup> T. SCHULTZ za: R. PACHOCIŃSKI: *Pedagogika...*, s. 71.

<sup>3</sup> C.H. COOLEY za: P. SZTOMPKA: *Socjologia...*, s. 187.

i pracy i sprzyja kolejnym osiągnięciom. Jeśli jednak te reakcje będą negatywne (kiedy osoby te będą się spotykać z potępieniem, krytyką, karą, odrzuceniem i wykluczeniem), spowoduje to obniżenie ich własnej wartości, niechęć do podejmowania aktywności i uczestnictwa w edukacji, popadanie w pesymizm<sup>4</sup> i zamiast progresu może następować regres w ich rozwoju. Poprzez „dobry system”, odpowiednio realizowaną edukację, budujemy kapitał samej jednostki, ale ma to również szerszy wydźwięk. Oświata zwiększa bowiem możliwości człowieka na rynku pracy, a przez to ma wpływ na rozwój społeczno-ekonomiczny kraju<sup>5</sup>. Trwały rozwój zarówno społeczno-ekonomiczny, jak i kulturalno-edukacyjny dokonuje się właśnie dzięki kapitałowi ludzkiemu<sup>6</sup>. Zwiększając szanse edukacyjne osób niepełnosprawnych intelektualnie, zwiększamy również możliwość rozwoju społeczno-gospodarczego naszego kraju. Edukacja, jak zostało dostrzeżone już w Strategii Lizbońskiej, jest potężną inwestycją w zasoby ludzkie, czyli inaczej w kapitał ludzki<sup>7</sup>. A budowanie kapitału ludzkiego to również budowanie kapitału społecznego danego kraju.

Rozważania na temat uwarunkowań religijnych, obok społeczno-ekonomicznych czy gospodarczych, skłaniają do wniosku, że ścieranie się dwóch ważnych czynników, jakimi są religia i państwo (czyli czynnik społeczno-gospodarczy), jak pokazuje historia, wywierało mniejszy lub większy wpływ na kształt obecnych systemów edukacji. Niewątpliwie najbardziej widoczne kształtowanie się edukacji możemy obserwować na kartach historii Anglii, gdzie prawie do końca XI wieku to Kościół decydował o kształceniu dzieci. Kiedy dopuszczono państwo do głosu, koniecznym stało się ustalenie pewnych zasad, które regulowały współpracę pomiędzy państwem a Kościołem. Po dzień dzisiejszy nie da się rozdzielić religii od spraw edukacji – nawet w państwie czeskim, uważanym za najbardziej ateistyczne z badanych, organizacje kościelne odgrywają ważną rolę w opiece i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Istota systemu kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie ma w pewien sposób charakter racjonalności hermeneutycznej, która wskazuje na konieczność stosowania interpretacyjnego ekranu do kontaktowania się ze światem<sup>8</sup>. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną nie mają być postrzegani jedynie jako bierni odbiorcy informacji i tego wszystkiego, co dzieje się w szkole, ale poprzez interakcje zarówno z innymi uczniami, nauczycielami, kadrą administracyjną, jak i z otoczeniem lokalnym nadają znaczenie światu,

<sup>4</sup> Por.: P. SZTOMPKA: *Socjologia...*, s. 187.

<sup>5</sup> Por.: R. PACHOCIŃSKI: *Pedagogika...*, s. 71.

<sup>6</sup> K. DENEK: *Źródła kapitału ludzkiego...*, s. 23.

<sup>7</sup> *Strategia Lizbońska. Droga do sukcesu zjednoczonej Europy*. Departament Analiz Ekonomicznych i Społecznych. Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, s. 10.

<sup>8</sup> H.A. GIROUX: *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*. W: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Red. H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 166.

w którym się znajdują. Jeśli więc chcemy zrozumieć ich zachowanie, musimy łączyć je z intencjami<sup>9</sup>. Dzięki temu następuje wymiana doświadczeń i w relacji tej obie strony czerpią zyski w postaci budowania wspólnego kapitału. Dopiero właściwe relacje mogą sprzyjać kształtowaniu odpowiednich postaw wobec tej grupy osób, a także dostrzeganiu ich potrzeb, ale przede wszystkim drzemających w nich możliwości. Zrozumienie tego przez decydentów może wpływać na właściwe ruchy w kierunku zmian legislacyjnych sprzyjających budowaniu dobrego systemu kształcenia.

Podjmując zagadnienia zaprezentowane w niniejszej pracy, pragnęłam zwrócić uwagę różnych kręgów społecznych na edukację ucznia umiarkowanie, znacznie i głęboko niepełnosprawnego intelektualnie w Polsce jako na edukację zmienioną i zmieniającą się w obecnej rzeczywistości Polski. Chciałam pokazać polskiemu nauczycielowi, że jego praca jest cenna, a warunki, w jakich pracuje, nie odbiegają od standardów panujących w krajach wysokorozwiniętych, za jaki uważana jest Anglia. Ta analiza jest krokiem pozwalającym na poczynienie dalszych działań w celu głębszej eksploracji badawczej. Zaprezentowany w ostatnim rozdziale interakcyjny *quasi*-model edukacji ucznia z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, który w moim przekonaniu mógłby stać się modelem uniwersalnym, jest inspiracją do podejmowania nieustannych działań w ulepszaniu, reformowaniu sytuacji edukacyjnej ucznia niepełnosprawnego, a tym samym budowaniu społecznego kapitału, dzięki któremu każdy może czuć się dobrze w społeczeństwie, w którym żyje. Rodzące się w toku badań kolejne pytania mogą stanowić przyczynek do dalszych poszukiwań badawczych.

<sup>9</sup> Por.: ibidem.





## Bibliografia

- ABERCROMBIE N., WARDE A., SOOTHILL K., URRY J., WALBY S.: *Contemporary British Society. Second Edition*. Cambridge, Polity Press, Blackwell Publishers Ltd, 1994.
- ACCARDO P.J., WHITMAN B.Y.: *Dictionary of Developmental Disabilities Terminology*. 3<sup>th</sup> edition. Baltimore, Paul H. Brookes, 2011.
- ADAMCZYK M.J., ŁADYŻYŃSKI A.: *Wybrane zagadnienia szkolnictwa i wychowania w świecie*. Stalowa Wola, Oficyna Wydawnicza Fundacji Akademickiej w Stalowej Woli, 1998.
- AGGLETON P.: *Health*. London, Routledge, 1990.
- ALARCON R.D., WESTERMEYER J., FOULKS E.F. & RUIZ P.: *Clinical relevance of contemporary cultural psychiatry*. "Journal of nervous and Mental Disease" 1999.
- Anglia. *Podróże marzeń*. Warszawa, Mediaprofit, Gazeta Wyborcza, 2007.
- BABBIE E.: *Podstawy badań społecznych*. Warszawa, PWN, 2009.
- BACKER G.: *Znaczenie Kapitału Ludzkiego*. „Społeczeństwo” 1977, nr 1–2.
- BALCEREK M.: *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*. Warszawa, PWN, 1978.
- BARNES C., MERCER G.: *Niepełnosprawność*. Warszawa, Sic!, 2008.
- BARRETT P., BELL B.: *England*. Tłum. A. BELCZYK. Warszawa, Mediaprofit, 2007.
- BARRO R.J., JONG-WHA LEE: *International Data on Educational Attainment updates and Implications, NBER Working Paper Series*. Working paper 7911. Cambridge, National Bureau of Economic Research, 2000.
- BARTNICKA K., SZYBIAK I.: *Zarys historii wychowania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 2001.
- BARTONOVA M., VITKOVA M.: *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno, Paido, 2007.
- BARTONOVA M., VITKOVA M.: *Vliv současných změn v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na přípravu učitelů. V: Kapitoly ze specialni pedagogiky*. Red. J. PIPEKOVA. Brno, Paido, 2006.
- BAUMAN Z.: *Socjologia*. Poznań, Zysk i S-ka, 1996.
- BECKFORD J.A.: *Globalizacja i religia*. W: *Socjologia codzienności*. Red. P. SZTOMPKA, M. BOGUNIA-BOROWSKA. Kraków, Znak, 2008.
- BEIER A.: *Od pracy oświatowej do metod badawczych, czego „poszukują” warsztaty przyszłości w jakościowych badaniach socjologicznych*. W: *Europa, jako temat badań ja-*

- kościowych Griesego. Red. E. DUBAS, H.M. GRIESE. Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, 1998.
- BEEZA M.: *System edukacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w Polsce i Republice Czeskiej*. W: *Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych. Tom XIV. Człowiek z niepełnosprawnością w przestrzeni edukacyjnej i społecznej Polski i Republiki Czeskiej*. Red. I. BIENKOWSKA, Z. GAJDZICA. Katowice–Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- BIERSTEDT R.: *The Social Order*. New York, McGraw Hill, 1963.
- BLUMER H.: *Symbolic interactionism. Perspective and Method*. F. Glewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1969.
- BOCZAR K.: *Młodzież umysłowo upośledzona w rodzinie i w środowisku pracy*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1982.
- BODLE J.: *Theoretical Influences on Understanding Mental retardation*. In: *Mental Retardation. A community integration Approach*. Ed. L. CRANE. Belmont, Wadsworth, 2002.
- BOENISCH B., KLARO-CELEJ I., MARSZYCKA-SUCHECKA J., ROLA B., SOBOCIŃSKA M.: *ABC konstruowania indywidualnych programów edukacyjnych*. Płock, MSCD, 2007.
- BOGUCA J.: *Nauczanie integracyjne w Polsce*. W: *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*. Red. J. BOGUCA, M. KOŚCIELSKA. Warszawa, CPPP-P MEN, 1996.
- BOGUCA J., SOCHA M.: *Integracja czy włączanie*. „Szkoła specjalna” 2/1998.
- BOOTH T., AINSCOW M.: *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE, 2002.
- BORZYSZKOWSKA H.: *O powinnościach pedagoga specjalnego*. „Kultura i Edukacja” 1993, nr 1.
- BOURDIEU P.: *The forms of Capital*. In: *Handbok of Theory and Research for the Sociology of Education*. Ed. J.G. RICHARDSON. New York, Greenwood Press, 1986.
- BOWEN M., THOMSON J.: *Nie wystarczy tam tylko być*. W: *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wybrane zagadnienia etyczne*. Red. G. FAIRBAIRN, S. FAIRBAIRN. Warszawa, CMPP-P, 2000.
- BRICKMAN W.: *Comparative Education*. W: *Encyclopedia of Educational Research*. London, 6, 1992.
- Brockhaus: *Die Enzyklopädie in 24 Bänden, zwanzigste Auflage*. VI Band. Leipzig–Mannheim Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG 1977.
- BUJANOWSKA A.: *Uwarunkowania postaw studentów pedagogiki wobec osób niepełnosprawnych*. Lublin, UMCS, 2009.
- BUNDA M.: *Polska szkoła ważenia i mnożenia*. „Polityka” 38/2011, 14.09.2011.
- CHAŁASIŃSKI J.: *Spółeczeństwo i szkolnictwo Stanów Zjednoczonych*. Warszawa, PWN, 1966.
- CHAŁASIŃSKI J.: *Szkolnictwo w społeczeństwie amerykańskim*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 1936.
- CHODKOWSKA M.: *Socjopedagogika specjalna – założenia i kierunki badań*. W: *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. Red. M. CHODKOWSKA. Lublin, UMCS, 1999.
- CHODKOWSKA M., KAZANOWSKI Z.: *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*. Lublin, UMCS, 2007.

- CHRZANOWSKA I.: *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- CICZKOWSKI W.: *Idea kształcenia integracyjnego w szkołach angielskich*. W: *Pedagogika alternatywna. Dylematy praktyki*. Red. K. BARANOWICZ. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- CLARKE A.M., CLARKE A.D.B.: *Upośledzenie umysłowe. Nowe poglądy*. Warszawa, PWN, 1969.
- COLEMAN J.S.: *Social Capital in the Creation of Human Capital*. “American Journal of Sociology” 1988, Vol. 94.
- CRANE L.: *Mental Retardation. A community integration approach*. Belmont, Wadsworth, 2002.
- DAJNOWSKA I., KOSAKOWSKI C.: *Postawy nauczycieli szkół masowych w stosunku do osób upośledzonych umysłowo jako jeden z wyznaczników efektywności integracji*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2002.
- Dane statystyczne Ministerstwa Szkolnictwa Republiki Czeskiej. Statistická ročenka školství 2012/2013 – výkonové ukazatele.
- DENEK K.: *Źródła kapitału ludzkiego i jego rozwoju*. W: *Kapitał ludzki w edukacji*. Red. L. PAWELSKI. Szczecinek, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, 2012.
- DOLATA R.: *Najważniejsze wyzwania stojące przed polską oświatą*. „Analizy i Opinie”, Instytut Spraw Publicznych, nr 45/2005.
- DONNELLAN C.: *Disabled children. Information from Barnardo's*. “Issues. Disability Issues”, Vol. 91, Cambridge 2004.
- DOWNING J. E.: *Including students with severe and multiple disabilities in typical classroom. Practical strategies for teachers*. Baltimore, Maryland, Paul H. Brooks, 2008.
- DYDUCH E.: *System kształcenia specjalnego dzieci, młodzieży i dorosłych osób niepełnosprawnych z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*. Red. K. BOBIŃSKA, T. PIETRAS, P. GAŁECKI. Wrocław, Continuo, 2012.
- Dylematy (niepełno)sprawności – rozważania na marginesie studiów kulturowo-społecznych*. Red. M. DYCH, L. MARSZAŁEK. Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 2009.
- Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym – przewodnik dla nauczycieli*. Red. M. ORKISZ, M. PISZCZEK, A. SMYCZEK, J. SZWIEC. Warszawa, CMPP-P, 2000.
- ELLIOT A.: *Współczesna teoria społeczna*. Warszawa, PWN, 2011.
- ELLIS S., TOD J., GRAHAM-MATHESON L.: *Special Educational Needs and Inclusion. Reflection and Renewal*. Report of National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers. Birmingham 2008.
- ELVIN L.: *The Educational Systems in the European Community a Guide*. Vol. 2, Numbers 1 & 2. Windsor, Berks, NFER-Nelson, 2005.
- Equality, Diversity & Inclusion Scheme 2011–2012*. Materiały pozyskane od dyrektora placówki Portland College.
- FIELD J.: *Social Capital. Key, Ideas*. London, Routledge, 2003.
- FIRKOWSKA-MANKIEWICZ A.: *Edukacja – narzędziem przeciw wykluczaniu społecznemu osób niepełnosprawnych*. W: *Przeciw wykluczaniu społecznemu osób niepełnosprawnych*. Red. L. FRĄCKIEWICZ. Warszawa, IPiSS, 2008.

- FLICK U.: *Jakość w badaniach jakościowych. Niezbędnik badacza*. Warszawa, PWN, 2011.
- FRANIOK P.: *Kapitulu z teorie speciální pedagogiky*. Ostrava, Wydawnictwo Uniwersytetu Ostrawskiego, 2003.
- FRANIOK P.: *Současné trendy ve zdělávání osob s mentálním postižením v České republice*. W: *Wsparcie instytucjonalne osób niepełnosprawnych w Polsce i Republice Czeskiej*. Red. I. FAJFER-KRUCZEK, S. WRONA. Cieszyn, Arka, 2011.
- FRANIOK P.: *Unifikace a variabilita ve vzdělávání žáků s mentálním postižením v České Republice a v Německu*. W: *Rovné příležitosti v edukaci osob se speciálními potřebami*. Red. P. FRANIOK, R. KOVAROVA. Ostrava, Wydawnictwo Uniwersytetu Ostrawskiego, 2009.
- FRANIOK P.: *Vzdělávániosob s mentálním postižením*. Ostrava, Wydawnictwo Uniwersytetu Ostrawskiego, 2005.
- FRĄTCZAK J.: *Pedagogika porównawcza (Teksty, opracowania i zadania)*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1993.
- FREDERICSON N., CLINE T.: *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: a Textbook*. Buckingham, Open University Press, 2002.
- FUKUYAMA F.: *Social Capital and Modern Capitalist Economy: Creating a High Trust Workspace*. "Stern Business Magazine" nr 4.
- GAJDZICA Z.: *Codziennosc ucznia niepełnosprawnego. Perspektywa badacza*. W: *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*. T. V. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Gdańsk, GWP 2010.
- GAJDZICA Z.: *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007.
- GAJDZICA Z.: *Komparatystyka jako dział wiedzy pedagogiki specjalnej*. W: *Edukacja i wsparcie osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*. Red. J. WY-CZESANY, Z. GAJDZICA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005.
- GAJDZICA Z.: *Kulturowe, społeczne i zawodowe uwarunkowania postaw nauczycieli wobec integracji edukacyjnej – konteksty teoretyczne*. W: *Wsparcie instytucjonalne osób niepełnosprawnych w Polsce i Republice Czeskiej*. Red. I. FAJFER-KRUCZEK, S. WRONA. Cieszyn, Arka, 2011.
- GAJDZICA Z.: *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- GAJDZICA Z.: *Uczniowie i studenci z obszaru pogranicza wobec sytuacji osób niepełnosprawnych w środowisku lokalnym – nastawienia i opinie*. Cieszyn, Arka, 2013.
- GAŁKOWSKI T.: *Dzieci specjalnej troski*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1972.
- GARCIA B., PETROVICH A.: *Strengthening the DSM, Incorporating resilience and cultural competence*. New York, Springer, 2011.
- GELB S.A.: *The Dignity of Humanity is Not a Scientific Construct*. „Mental Retardation” t. 40, no 1/2002.
- GEŚICKI J.: *Gra o nową szkołę*. Warszawa, PWN, 1993.
- GIDDENS A.: *Nowe zasady myśli socjologicznej*. Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS, 2009.
- GIDDENS A.: *Socjologia*. Warszawa, PWN, 2004.
- GIDDENS A.: *Socjologia*. Warszawa, PWN, 2012.

- GIL M.: *Kształcenie osób z niepełnosprawnością umysłową, objętych całkowitą opieką instytucjonalną w Czechach*. W: *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*. Red. J. WYCZESANY, Z. GAJDZICA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005.
- GIL M.: *Pełnia praw obywatelskich osoby z niepełnosprawnościami w Kanadzie*. W: *Zagadnienia funkcjonowania z ograniczoną sprawnością*. Seria: „Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych”. T. VII. Red. J. ROTTERMUND. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- GIROUX H.A.: *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*. W: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Red. H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- GŁODKOWSKA J.: *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości, zmienności w pedagogice specjalnej*. Kraków–Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- GOLKA M.: *Socjologia kultury*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2007.
- GOODE D.: *Mental retardation is Dead: Long Life Mental Retardation!* „Mental Retardation” t. 40, no 1.
- GREELY A.M.: *Religion in Europe at the End of the Second Millennium*. New Brunswick, Transaction Publishers, 2003.
- GROCHOWSKI L.: *Początki nauczania dzieci upośledzonych i zorganizowanej opieki nad moralnie zaniedbanymi*. W: *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*. Red. S. MAUERSBERG. Warszawa, PWN, 1990.
- GRZYBOWSKI P.: *Edukacja Międzykulturowa – Przewodnik*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
- HAŁAS E.: *Interakcjonizm symboliczny*. Warszawa, PWN, 2012.
- HÁJKOVÁ V., STRNADOVÁ I.: *Inkluzivní Vzdělávání*. Praha, Granada, 2010.
- HAMMERSLEY M., ATKINSON P.: *Metody badań terenowych*. Poznań, Zysk i S-ka, 2000.
- HANIFAN L.J.: *Report of the State supervisor of rural school*. Biennial report of the State Superintendent of Free School of West Virginia, Charleston, WV: State Department of Education, 1916.
- HANS N.: *The Russian Tradition in education*. London, Routledge, 1963.
- HECK R., ORZECZOWSKI M.: *Historia Czechosłowacji*. Wrocław, Ossolineum, 1969.
- HESZEN-NIEJODEK I.: *Psychologia zdrowia*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. STRELAU. Gdańsk, GWP, 2000.
- HOLT J.: *Zamiast edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- HOMANS G.: *Social Behaviour. It's elementary forms*. London, Latimer Trend, 1961.
- HÖRNER W.: *Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen*. Koln–Weimar–Wien, Vergleich, 1993.
- HUČÍK J.: *Mentální postnie. V: Základy inkluzivní pedagogiky*. Red. V. LECHTA. Praha, Portal, 2010.
- HULEK A.: *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego*. W: *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Red. A. HULEK, B. GROCHMAL-BACH. Kraków, WSP, 1992.

- HULEK A.: *Współczesne kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*. „Studia Pedagogiczne” t. XL, 1979.
- Inclusive Education at Work, Students with Disabilities In Mainstream Schools*. Organisation for Economic co-operation and Development, OECD 1999.
- JANOS-KRESŁO M.: *Usługi społeczne w procesie przemian systemowych w Polsce*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza SGH, 2002.
- KARPIŃSKI J.: *Wprowadzenie do metodologii nauk społecznych*. Warszawa, PSPiZ, 2006.
- KAZANOWSKI Z.: *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo*. Lublin, UMCS, 2011.
- KIRMAYER L.J. & YOUNG A.: *Culture and context in the evolutionary concept of mental disorder*. „Journal of Abnormal Disorder” 108/1999.
- KLACZAK M.: *Kształcenie integracyjne dzieci z wadą słuchu w Północnej Francji*. W: *Edukacja i pomoc specjalna osobom niepełnosprawnym w krajach europejskich*. Red. J. WYCZESANY, Z. GAJDZICA. Cieszyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003.
- KOMOROWSKA H.: *Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. „Edukacja” 1989, nr 3.
- KOMOROWSKA M.: *Sytuacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w społeczeństwie polskim*. Lublin, UMCS, 2000.
- KONARZEWSKI K.: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa, WSiP, 2000.
- KORZON A.: *Funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnością różnego typu w klasach integracyjnych*. W: *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Red. Z. GAJDZICA. Sosnowiec, Wydawnictwo Humanitas, 2011.
- KOSAKOWSKI C.: *Dziecko niepełnosprawne w kształceniu integracyjnym*. W: *Nauczanie i wychowanie osób lekko upośledzonych umysłowo*. Red. C. KOSAKOWSKI. Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2001.
- KOSAKOWSKI C.: *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2003.
- KOSTRZEWSKI J.: *Ewolucja poglądów AAMR dotyczących niedorozwoju umysłowego od Ricka Hebera (1959) do Ruth Luckasson i in. (1992)*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1997, t. VIII.
- KOSTRZEWSKI J.: *Niepełnosprawność umysłowa: poglądy, metody diagnozy i wsparcia*. W: *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka. Teoria i badania*. Red. A. CZAPIGA. Wrocław, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 2006.
- KOSTRZEWSKI J., WALD I.: *Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym*. W: *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Red. K. KIREJCZYK. Warszawa, PWN, 1981.
- KOWALIK S.: *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*. Warszawa–Poznań, PWN, 1989.
- KRAWIEC B.: *Konfrontacja mitów oświatowych z komparatystyką pedagogiczną*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- KRÓL H.: *Istota rozwoju kapitału ludzkiego organizacji*. W: *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*. Red. H. KRÓL, A. LUDWICZYŃSKI. Warszawa, PWN, 2006.



- KUKUŁKA A.: *Francuski model integracji osób niepełnosprawnych*. W: *Edukacja i pomoc specjalna osobom niepełnosprawnym w krajach europejskich*. Red. J. WYCZESANY, Z. GAJDZICA. Cieszyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003.
- KUPISIEWICZ C.: *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977–1999*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 1999.
- KUPISIEWICZ C.: *Szkolnictwo w procesie przebudowy*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 1995.
- KUROWSKI K.: *Regulacje Unii Europejskiej*. „Euro – niepełno – sprawni” nr 1(2009).
- KUŚ W.: *Referat wygłoszony w pierwszym dniu obrad na Krajowym Zjeździe Nauczycieli Szkół dla Dzieci Upośledzonych Umysłowo w dniach 5–8 maja 1958 r. w Warszawie*. W: *Dzieci opóźnione w rozwoju umysłowym*. Red. K. KIREJCZYK, K. ŁUBKOWSKA, L. KOSTENECKI. Warszawa, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, 1960.
- KWIECIŃSKA R.: *Rozum czy serce*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne, 2000.
- LARKOWA H.: *Postawy społeczne wobec osób z odchyleniami od norm*. W: *Pedagogika rewalidacyjna*. Red. A. HULEK. Warszawa, PWN, 1988.
- LARSON C.J.: *Major themes in sociological theory*. New York, David McKay, 1973.
- LAUSCH-ŻUK J.: *Dzieci głębiej upośledzone umysłowo*. W: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Red. I. OBUCHOWSKA. Warszawa, WSiP, 1999.
- LAUSCH-ŻUK J.: *Pedagogika osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. DYKCIK. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 1997.
- LAWTON D., GORDON P.: *Dictionary of education*. Sevenoaks, Hodder & Stoughton, 1998.
- LECHTA V.: *Inkluzivní pedagogika – základní vymezení*. V: *Základy inkluzivní pedagogiky*. Red. V. LECHTA. Praha, Portal, 2010.
- Leksykon PWN*. Red. A. KARWOWSKI. Warszawa, PWN, 1972.
- LEMERT E.: *Social Pathology. A Systematic Approach to the Theory of Sociopathic Behavior*. New York, McGraw-Hill, 1951.
- LETWIN O.: *Grounding comes first*. In: *Policies for the curriculum*. Eds. B. MOON, P. MURPHY, J. RAYNOR. Milton Keynes, OUP, 1989.
- LEWANDOWSKI E.: *Charakter narodowy Polaków i innych*. Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”, 2011.
- LEWOWICKI T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 1995.
- LIPKOWSKI O.: *Pedagogika specjalna*. Warszawa, PWN, 1977.
- LIPKOWSKI O.: *Pedagogika Specjalna*. Warszawa, PWN, 1981.
- LIPKOWSKI O.: *Podstawy pedagogiki specjalnej*. W: *Pedagogika rewalidacyjna*. Red. A. HULEK. Warszawa, PWN, 1980.
- LIPSETT A.: *Special educational needs*. „Education Guardian”, 30.07.2007.
- LUCKASSON et al.: *Definition of Mental Retardation*. DC. Washington, American Association of Mental Retardation, 2002.
- ŁOBOCKI M.: *Wprowadzenie do metodologii badań empirycznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999.
- MACIARZ A.: *Społeczny wymiar niepełnosprawności intelektualnej*. „Szkola Specjalna” nr 4.

- MACIARZ A.: *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*. Warszawa, WSiP, 1992.
- MACKINNON D., STATHAM J., HALES M.: *Education in the UK Facts and Figures*. London, The Open University, 1995.
- MANTERYS A.: *Pogranicze normalności: analiza wywiadów z prawie normalną osobą z zespołem Downa*. W: *Niepełnosprawność intelektualna a style życia. Perspektywy podmiotowe, wybory życiowe, systemy usług w Szwecji, Norwegii i w Polsce*. Red. A. MANTERYS, J. TOSSEBRO, E. ZAKRZEWSKA-MANTERYS. Warszawa, IFiS PAN, 2003.
- MASTALSKI J.: *Dylematy współczesnego dyrektora szkoły*. W: *Kapitał ludzki w edukacji*. Red. L. PAWELSKI. Szczecinek, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, 2012.
- MĄDRZYCKI T.: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa, PZWS, 1977.
- McLAREN P.L.: *Language, Social Structure and the Production of Subjectivity*. "Critical Pedagogy Network" 1988, Vol. 1, no 1-2.
- MEŁOSIK Z.: *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 1994.
- MICHALÍK J.: *Společenské aspekty postavení občanů se zdravotním postižením*. V: *Občané se zdravotním postižením a veřejná správa*. Red. L. KRĚTOVÁ, M. POTMEŠIL, L. NOVOSAD, M. VALENTA. Olomuniec, Wydawnictwo Uniwersytetu Palackiego w Olomuńcu, 2005.
- MIKA S.: *Wstęp do psychologii społecznej*. Warszawa, PWN, 1972.
- MIKRUT A.: *Wybrane metody statystyki opisowej dla pedagogów*. Kraków, WSP, 1999.
- MINCZAKIEWICZ E.M.: *Postawy nauczycieli i uczniów szkół powszechnych wobec dzieci niepełnosprawnych umysłowo*. W: *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*. Red. G. DRYŻAŁOWSKA, H. ŻURAW. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 1996.
- MONATOWA L.: *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Wyd. 2. Brno, Paido, 1998.
- MOŃKA-STANIKOWA A.: *Szkolnictwo w Belgii współczesnej*. Warszawa, PZWS, 1963.
- MYSZKOWSKA-LITWA M.: *Badania porównawcze. Wprowadzenie*. W: *Podstawy badań metodologicznych w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk, GWP, 2010.
- NAWROCYŃSKI B.: *Dzieła wybrane. Zasady nauczania*. T. II. Wybór, przedmowa i wstęp A. MOŃKA-STANIKOWA. Warszawa, WSiP, 1987.
- NĘCKA Z.: *Postawy i ich zmiana*. W: *Encyklopedia psychologii*. Red. W. SZEWCZUK. Warszawa, Fundacja INNOWACJA, 1998.
- NICHTER M.: *Idiom of Distress*. "Culture, Medicine, and Psychiatry" 5/1981.
- NIKŁAS D.: *Zależność i piętno w życiu osób niepełnosprawnych*. „Studia socjologiczne” 1976, nr 3.
- NOWAK S.: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa, PWN, 1985.
- NOWAK S.: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa, PWN, 2011.
- OCIEPA R.: *United Kingdom at Glance*. Bielsko-Biała, Wydawnictwo ParkEdukacja, 2010.
- OKOŃ W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 2001.
- OKOŃ W.: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, PWN, 1975.

- OKOŃ W.: *Szkoła współczesna: przemiany i tendencje rozwojowe*. Warszawa, Książka i Wiedza, 1979.
- OLECHNOWSKA A.: *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa, WSiP, 2001.
- OPIAT J.: *Kształcenie dzieci upośledzonych umysłowo*. Warszawa, Wydawnictwo Dra Jana Opiata, 1994.
- Osoby niepełnosprawne w Unii Europejskiej. W: Osoby z niepełnosprawnością w Unii Europejskiej. Szanse i zagrożenia*. Red. M. PIASECKI, M. STĘPNIAK. Lublin, Norbertinum, Fundacja Fuga Mundi, 2003.
- OSSOWSKI R.: *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*. Bydgoszcz, WSP, 1999.
- OSTROWSKA A.: *Niepełnosprawni w społeczeństwie. W: Badania nad niepełnosprawnością w Polsce 1993*. Red. A. OSTROWSKA. Warszawa, IFiS PAN, 1994.
- OTRĘBSKI W.: *Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin, Wydawnictwo KUL, 2007.
- PACHOCIŃSKI R.: *Kształcenie nauczycieli za granicą*. Warszawa, IBE, 1993.
- PACHOCIŃSKI R.: *Oświata a postęp społeczno-gospodarczy w Afryce*. Warszawa, PWN, 1982.
- PACHOCIŃSKI R.: *Pedagogika porównawcza*. Warszawa, PWN, 1991.
- PACHOCIŃSKI R.: *Pedagogika porównawcza*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 2007.
- PACHOCIŃSKI R.: *Pedagogika porównawcza: zarys teorii i metodologii badań*. Warszawa, PWN, 1991.
- PACHOCIŃSKI R.: *Współczesne systemy edukacyjne*. Warszawa, IBE, 2000.
- PACHOCIŃSKI R.: *Zarys pedagogiki porównawczej*. Warszawa, IBE, 1998.
- PALK A S.: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk, GWP, 2006.
- PARADOWSKA E.: *Specyfika pracy i zadania nauczyciela domowego. W: Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem*. Red. G. WALCZAK. Warszawa, MEN, 2005.
- PARKYN G.W.: *Comparative Education Research, development education*. In: *Changing Educational Context, Issues and Identities. 40 years of Comparative Education*. Eds. M. CROSSLEY, P. BROADFOOT, M. SCHWEISFURTH. Oxon, Routledge, Taylor & Francis Group, 2007.
- PARSONS T.: *Struktura społeczna a osobowość*. Warszawa, PWE, 1969.
- Pedagogika. Leksykon PWN*. Red. B. MILERSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, PWN, 2000.
- PEETSMA T., VERGEER M., ROELEVELD J., KARSTEN S.: *Inclusion in Education: comparing pupil's development in special and regular education*. "Educational Review" 2001, Vol. 53/2.
- PĘCHERSKI M.: *Problemy i perspektywy rozwoju szkolnictwa w Polsce Ludowej*. Warszawa, Książka i Wiedza, 1973.
- PHILIPS D., SCHWEISFURTH M.: *Comparative and International Education*. London, Continuum, 2006.
- PIASECKI M., STĘPNIAK M.: *Osoby z niepełnosprawnością w Unii Europejskiej. Szanse i zagrożenia*. Lublin, Norbertinum, Fundacja Fuga Mundi, 2003.
- PILCH T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 1995.

- PILCH T., BAUMAN T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 2001.
- PIOTROWICZ R., WAPIENNIK E.: *Charakterystyka osób z niepełnosprawnością umysłową*. W: *Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych*. Red. J. KUCZYŃSKA-KWAPISZ, D. PIEKUT-BRODZKA. Warszawa, Wydawnictwo APS, 2004.
- POTULICKA E.: *Nowa Prawica a edukacja. Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*. Poznań–Toruń, Edytor, 1993.
- POTULICKA E.: *Uniwersytecka edukacja zdalna w krajach zachodnich: tendencje rozwojowe i typy instytucji, teorii, celów projektowania programowo metodycznego*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 1988.
- POTULICKA E., RUTKOWIAK J.: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- PRŮCHA J.: *Pedagogika porównawcza*. Warszawa, PWN, 2006.
- PRZYBYLSKI S.: *Tendencje występujące w kształceniu dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w krajach Europy Zachodniej*. W: *Tożsamość polskiej pedagogiki specjalnej u progu XXI wieku*. Red. J. PAŃCZYK. Warszawa, WSPS, 1998.
- PUTNAM R.: *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Kraków, Znak, 1995.
- RABCUK W.: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*. Warszawa, IBE, 1994.
- RAKOWSKA A.: *Kontekst dydaktyczny profilaktyki w pedagogice specjalnej*. W: *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością*. Red. J. BARAN, T. CIERPIAŁOWSKA, A. MIKRUT. Kraków, Wydawnictwo Naukowe UP, 2011.
- REBER A., REBER E.: *Słownik psychologii*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2008.
- RICHARDSON J.G., POWELL J.J.W.: *Comparing Special Education. Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford, Stanford University Press, 2011.
- ROBERTSON CH.: *Special educational Leeds and disability coordination in a changing Policy landscape: making sense of Policy from a SENCo's perspective*. “Support for learning. British Journal of Learning Support” May 2012, Vol. 27, no 2.
- ROSE J.: *Building Bridges with Rother schools: Educational partnerships in separate settings in England*. “Support for learning. British Journal of Learning Support” May 2012, Vol. 27, no 2.
- RUTKOWSKI M.: *Perspektywa niepełnosprawności*. W: *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości*. Red. W. PILECKA, M. RUTKOWSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- RZEŹNICKA-KRUPA J.: *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- RZEŹNICKA-KRUPA J.: *Niepełnosprawność i świat społeczny*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- SADOWSKI A.: *Białystok. Kapitał społeczny mieszkańców miasta*. Białystok, WSE, 2006.
- SCHALOCK L.R.: *What's in A Name? “Mental Retardation”* t. 40, nr 1/2002.
- SCOTT B., VITALE M.R., MASTEL W.G.: *Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms*. “Remedial and Special Education” 19/1998.

- SĘKOWSKA Z.: *Pedagogika specjalna (skrypt)*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1974.
- SĘKOWSKA Z.: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa, WSPS, 1998.
- SĘKOWSKI A.E.: *Psychologiczne determinanty postaw wobec inwalidów*. Lublin, UMCS, 1994.
- SHARP P., DUNFORD J.: *The Education System in England and Wales*. London and New York, Longman, 1990.
- SHIPPEN E.M., FLORES M.M., CRITES A.S., DASHAUNDA P., RAMSEY L.M., HOCHINS E.D. & JOLIVETTE K.: *Classroom Structure and Teacher Efficacy in Serving Students with Disabilities: Differences in Elementary and Secondary Teachers*. "International Journal of special education" 2011, Vol. 26, no 3.
- SKAWIŃSKA E.: *Kapitał społeczny w rozwoju regionu*. Warszawa, PWN, 2012.
- SKIBSKA J.: *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w przedszkolu i szkole*. W: *Dziecko – uczeń a wczesna edukacja*. Red. I. ADAMEK, Z. ZBRÓG. Kraków, Libron, 2011.
- SŁOŃSKA Z., MISIUNIA M.: *Promocja zdrowia, słownik podstawowych terminów*. Warszawa, Agencja Promo-Lider, 1993.
- SMITH D.D.: *Introduction to special education. Teaching In an age of opportunity*. 5<sup>th</sup> edition. USA, Boston, Pearson, 2003.
- SMITH D.D.: *Pedagogika Specjalna, Podręcznik akademicki*. Warszawa, PWN, 2008.
- SMOLIŃSKA-THEISS B., THEISS W.: *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*. W: *Podstawy badań metodologicznych w pedagogice*. Red. S. PAŁKA. Gdańsk, GWP, 2010.
- SÖDER M.: *Integration of Mentally Retarded*. Stockholm, Koloverstyrelsen, 1980.
- SOWA J., WOJCIECHOWSKI F.: *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*. Rzeszów, Wydawnictwo Fosze, 2001.
- Special Education of Learners with Mental Retardation in the Czech Republic and Poland*. Red. Z. GAJDZICA, P. FRANIOK. Cieszyn, Arka, 2013.
- SPECK O.: *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Gdańsk, GWP, 2005.
- STANKOWSKI A.: *Zarys pedagogiki specjalnej*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.
- STOMMA D.: *Rozwój psychologiczny dziecka i jego zaburzenia*. W: *Jak przygotować do życia dziecko upośledzone umysłowo*. Red. I. WALD. Warszawa, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1972.
- STOMMA L.: *Królów polskich przypadki*. Warszawa, Polska Oficyna Wydawnicza BGW, 1993.
- Strategia Lizbońska. Droga do sukcesu zjednoczonej Europy*. Departament Analiz Ekonomicznych i Społecznych. Urząd Komitetu Integracji Europejskiej 2000.
- STRATFORT B.: *Zespół Downa. Przeszłość, teraźniejszość i przyszłość*. Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 1993.
- STRZYCKOWSKI K.: *Tożsamość w kontekście tendencji rozwojowych, społeczeństwa ponowoczesnego*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2012.
- SUCH J.: *Problemy weryfikacji wiedzy*. Warszawa, KiW, 1975.
- SUSSER M.W., WATSON W.: *Sociology in medicine*. London, Oxford University Press, 1971.



- Synopsis of the Human Rights Plenary Meeting 17–18 October 1994. Supported by the HELIOS Programme.
- SZACKA B.: *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa, Oficyna Naukowa, 2008.
- SZACKI J.: *Historia Myśli Socjologicznej*. Warszawa, PWN, 2002.
- SZCZEPANKOWSKI B.: *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi*. Warszawa, WSiP, 1999.
- SZCZEPAŃSKI J.: *Konsumpcja a rozwój człowieka. Wstęp do antropologicznej teorii konsumpcji*. Warszawa, PWN, 1981.
- SZCZYGIEL M.: *Gottland*. Wołowiec, Wydawnictwo Czarne, 2010.
- SZCZYPKA-RUSZ A.: *Wizerunki sąsiadów – mity czy rzeczywistość*. W: *Problemy pogranicza i edukacja*. Red. T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR. Cieszyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.
- SZEWCZUK U.: *Charakterystyka problematyki upośledzenia umysłowego*. „Praca Socjalna” 1992, nr 2.
- SZKUCLAREK T.: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993.
- SZLUZ B.: *Osoby niepełnosprawne w Unii Europejskiej – sytuacja i perspektywy*. „Seminare. Poszukiwania naukowe” nr 24/2007.
- SZTOMPKA P.: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków, Znak, 2012.
- Sztuka nauczania, czynności nauczyciela*. Podręcznik akademicki. Red. K. KRUSZEWSKI, Warszawa, PWN, 2009.
- SZTUMSKI J.: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice, Wydawnictwo Śląsk, 1995.
- SZUMSKI G.: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa, PWN, 2009.
- SZUMSKI G.: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. APS, PWN, Warszawa, 2006.
- SZUMSKI G.: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa, PWN, 2009.
- SZUMSKI G.: *Kształcenie niepełnosprawnych w Niemczech – zarys systemu*. W: *Z problematyki pedagogiki porównawczej*. Red. W. RABCZUK. IBE, 1998.
- SZUMSKI G.: *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2010, s. 35.
- ŠVARCOVÁ I.: *Mentální retardace, vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha, Portal, 2003.
- ŚWITAJ P.: *Doświadczenie piętna społecznego i dyskryminacja u pacjentów z rozpoznaniem schizofrenii*. Warszawa, Instytut Psychiatrii i Neurologii, 2008.
- ŠTECH S.: *Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy*. „Čs. Psychologie” 41, z. 6/1997.
- THATCHER M.: *Extracts from Margaret Thatcher speech to the Conservative Party Conference 1997*. In: *Policies for the curriculum*. Eds. B. MOON, P. MURPHY, J. RAYNOR. Milton Keynes, OUP, 1989.
- THOMAS G., LOXLEY A.: *Inclusive education. Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. 2<sup>nd</sup> edition. London–New York, Open University Press, 2009.
- TITZL B.: *Postižený člověk ve společnosti: místo postiženého ve společnosti u nás v epoše středověku*. Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2000.
- TOPOLSKI J.: *Historia Polski*. Warszawa–Kraków, Wydawnictwo Polczek, 1992.

- TURNER J.H.: *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*. Przeł. E. RÓŻAŁSKA. Poznań, Zys i S-ka, 1998.
- TURNER J.H.: *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa, PWN, 2005.
- TUROWSKI J.: *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 2001.
- Twoje dziecko jest inne. Informacje i porady praktyczne dla rodziców dzieci zagrożonych niepełnosprawnością bądź dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku 0–7 lat*. Warszawa, Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, 2008.
- TYLOR E.B.: *Cywilizacja pierwotna. Badania rozwoju mitologii, filozofii, wiary, mowy, sztuki i zwyczajów*. T. I. Tłum. Z.A. KOWERSKA. Wstęp i dodatki J. KARŁOWICZ. Warszawa, Wydawnictwo „Głosu”, 1896.
- Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Red. A. GUSTAVSSON, E. ZAKRZEWSKA-MANTERYŚ. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 1997.
- VALENTA M., MÜLLER O.: *Psychopedie*. Praha, Parta, 2003.
- VAŠEK Š., KASTELOVÁ A.: *Porównanie systemów kształcenia pedagogów specjalnych w polskich i słowackich szkołach wyższych*. „Chowanna” nr 1, 2009.
- VAŠEK Š., STANKOWSKI A.: *Zarys pedagogiki specjalnej*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.
- VITKOVA M., LECHTA V.: *Realizace inkluzivní edukace. V: Základy inkluzivní pedagogiky*. Red. V. LECHTA. Praha, Portal, 2010.
- WALSH K.K.: *Thoughts on Changing the term „Mental Retardation”*. „Mental Retardation”, t. 40/2002.
- WARNOCK M.: *Special Educational Needs (Report of Committee of Enquiry into the Educational of Handicapped Children and Youth People)*. London, HMSO, 1978.
- WIELECKI K.: *Kryzys i socjologia*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2012.
- WIŁOCH T.J.: *Ustrój Szkolny*. Warszawa, PWN, 1973.
- WIŁOCH T.J.: *Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej*. Warszawa, PWN, 1970.
- WITKOWSKI L.: *Przełom dwoistości w pedagogice Polskiej. Historia, teoria, praktyka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- WITKOWSKI L.: *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja – walka – etyczność)*. W: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Red. H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- WITKOWSKI T.: *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*. Warszawa, MDOB, 1993.
- WŁAZŁO M.: *Upośledzenie czy niepełnosprawność – o znaczeniu, funkcjach i podstawach naukowych nazewnictwa w pedagogice specjalnej*. W: *Pedagogika specjalna – aktualne osiągnięcia i wyzwania*. Red. T. ŻÓŁKOWSKA. Szczecin, Oficyna IN Plus, 2005.
- WNUK-LIPIŃSKI E.: *Świat międzyepoki*. Kraków–Warszawa, Znak, Instytut Studiów Politycznych PAN, 2004.
- WOOLOCK M.: *Social Capital and Economic Development: Towards a Theoretical Synthesis and Policy Framework*. „Theory and Society” 27 (2)/1998.
- WOŹNIAK M.G.: *Czy religia jest jednym ze źródeł kapitału intelektualnego? Wnioski pod adresem ekonomii i gospodarki*. W: *Religia a gospodarka*. T. I. Red. S. PARTYCKI. Lublin, Wydawnictwo KUL, 2005.



- WRONA S.: *Edukacja osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w Polsce i Republice Czeskiej*. W: *W kręgu niepełnosprawności – teoretyczne i praktyczne aspekty poszukiwań w pedagogice specjalnej*. Red. T. ŻÓŁKOWSKA, L. KONOPSKA. Szczecin, Wydawnictwo PG, 2009.
- WYCZESANY J.: *Edukacja i pomoc specjalna w Belgii na tle ogólnej struktury szkolnictwa*. W: *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*. Red. J. WYCZESANY, Z. GAJDZICA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005.
- WYCZESANY J.: *Integracja dzieci ze specjalnymi potrzebami w systemie szkolnictwa Wielkiej Brytanii*. W: *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*. Red. J. WYCZESANY, Z. GAJDZICA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005.
- WYCZESANY J.: *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.
- WYCZESANY J.: *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005.
- Z problematyki pedagogiki porównawczej. Red. W. RABCUK. Warszawa, IBE, 1998.
- ZACHARUK T.: *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*. „Meritum” 1(20) 2011.
- ZACZYŃSKI W.P.: *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 1997.
- ZAJDEL K.: *Dyrektor placówki oświatowej – uwikłania i wyzwania*. W: *Kapitał ludzki w edukacji*. Red. L. PAWELSKI. Szczecinek, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, 2012.
- ZAKRZEWSKA-MANTERYŚ E.: *Wizerunek medialny dziecka niepełnosprawnego*. W: *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*. Red. B. ŁACIAK. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, 2003.
- ZAMKOWSKA A.: *Doświadczenia lokalnych władz edukacyjnych w Anglii w zakresie kształcenia integracyjnego*. W: *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*. Red. Z. KAZANOWSKI, D. OSIĆ-CHUDOWSKA. Lublin, UMCS, 2003.
- ZAMKOWSKA A.: *Organizacja i formy kształcenia integracyjnego stosowane w wybranych krajach*. W: *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. Red. M. CHODKOWSKA. Lublin, UMCS, 1999.
- ZAMKOWSKA A.: *Systemy kształcenia integracyjnego w wybranych krajach Unii Europejskiej*. Radom, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, 2005.
- ZAMKOWSKA A.: *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Radom, Zakład Poligraficzny Politechniki Radomskiej, 2009.
- ZARĘBSKA G.: *Historyczne i kulturowe uwarunkowania rozwoju wychowania, edukacji, diagnozy i rehabilitacji wobec jednostek niepełnosprawnych intelektualnie*. W: *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną – w ujęciu pedagogicznym*. Red. J.J. BŁESZYŃSKI, D. BACZAŁA, J. BINNEBESEL. Łódź, WSEZ, 2008.
- ZAWIŚLAK A.: *Ashley School w Lowestoft jako przykład brytyjskiej szkoły specjalnej dla dzieci z upośledzeniem umysłowym*. W: *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepeł-*

- nosprawności w wybranych krajach europejskich*. Red. J. WYCZESANY, Z. GAJDZICA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005.
- ZAWIŚLAK A.: *Organizacja kształcenia specjalnego w Duńskiej szkole podstawowej. W: Rozwój i funkcjonowanie osób niepełnosprawnych. Konteksty edukacyjne i prawne*. Red. Z. GAJDZICA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- ZERNITZKY-SHURKA E.: *The Impact of Cultural, Ethnic, Religious and National Variables on Attitudes Toward Persons with a Physical Disability: A Review*. In: *Attitudes Toward Persons with Disability*. Ed. H.E. YUKER. New York, Springer Publishing Company, 1988.
- ZEZULKOVÁ E., FRANIOK P., KOVÁROVÁ R., KALEJA M.: *Podpora terciárního vzdělávání studentu se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské Univerzitě v Ostravě*. Ostrava, Wydawnictwo Uniwersytetu Ostrawskiego, 2012.
- ŻÓŁKOWSKA T.: *Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu osób z niepełnosprawnościami w Unii Europejskiej*. „Edukacja Humanistyczna” nr 2/2006.
- ŻÓŁKOWSKA T.: *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Szczecin, Oficyna IN Plus, 2004.
- ŻURAW H.: *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 2008.

#### **Dokumenty i akty prawne:**

- Charta von Luxemburg, 1996.
- Children Act 1989, Sekcja 17 (11).
- Deklaracja Madrycka 2007.
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. UNESCO, 1994.
- Department for Education, Statistical First Release, Special Educational Needs in England: January 2014.
- Disability Discrimination Act 1995, Sekcja 1 (1).
- Draft legislation on Reform of provision for children and young people with Special Educational Needs. The Stationery Office. UK, 2012.
- Early Childhood Intervention – Analysis of Situations in Europe. Key aspects and Recommendations. Summary Report. European Agency for Development in Special Needs Education. Bruksela 2005.
- Educational Act 1981.
- Education and Skills Act 2008. Office of Public Sector Information.
- Education. Aspects of Britain. London, HMSO, 1993.
- Family Resources Survey 2010/11, Office for Disability Issues.
- Green Paper (Zielona Karta) UK.
- Karta Nauczyciela, art. 6.
- Konstytucja Rzeczypospolitej, art. 70.
- Konwencja Narodów Zjednoczonych o Prawach Osób Niepełnosprawnych z 2008 r.
- Metodický pokyn k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování podle 16-ti třídního katalogu prací. Ministerstvo Školnictva, Mladziežy i Sportu Čj.: 30 207/2003-25.
- National Curriculum UK, Program Narodowy Edukacji Brytyjskiej.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012. Warszawa, GUS, 2012.

- Raport Polskiego Biura Eurydice. Organisation of the education system in the Czech Republic.
- Rezolucja dotycząca wspólnej polityki w sprawie rehabilitacji osób niepełnosprawnych z 1984 r.
- Rocznik Statystyki Międzynarodowej. Warszawa, GUS, 2012.
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. Dz.U. z 2008 r., Nr 3, poz. 9.
- Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. Nr 4, poz. 17.
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz.U. Nr 228, poz. 1487.
- Rozporządzenie MEN z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim. Dz.U. z 2013 r., poz. 529.
- Rozporządzenie MEN z dnia 22 sierpnia 2013 r. w sprawie organizowania kształcenia, opieki i wychowania dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej i niedostosowanej społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Dz.U., poz. 957.
- Rozporządzenie MEN z dnia 22 sierpnia 2013 r. w sprawie organizowania kształcenia, opieki i wychowania dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej i niedostosowanej społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach. Dz.U., poz. 958.
- Rozporządzenie MEN z 29 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci. Dz.U. Nr 23, poz. 1257.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 15 lipca 2003 r. w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności. Dz.U. z 2003 r., Nr 139, poz. 1328.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
- Rozporządzenie z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci. Dz.U. Nr 23, poz. 133.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych z dnia 7 lutego 2012 r.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 grudnia 2011 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2012.

- Special Educational Needs. Information Act. An Analysis 2011. London, Department for Education, 2011.
- Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych. Rezolucja ONZ z 20 grudnia 1993 r. nr 48/96.
- Teacher's standards 2012. Departament of Education. London 2012.
- Traktat Amsterdamski z 1999 r.
- Ustawa prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005, Dz.U. z 2005 r., nr 164, poz. 1365 z późniejszymi zmianami.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o Systemie Oświaty.
- Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego, Dz.U. Nr 111, poz. 535, z późniejszymi zmianami.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, Dz.U. z 1997 r., Nr 123, poz. 776 z późniejszymi zmianami.
- Ustawa z dnia 7 grudnia 2012 r. o zmianie ustawy o świadczeniach rodzinnych oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2012 r., poz. 1548.
- Vyhláška 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
- Vyhláška 506/2006, z 15.11.2006, kterou se mění vyhláška Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky č. 182/1991 Sb., kterou se provádí zákon o sociálním zabezpečení a zákon České národní rady působnosti orgánů České republiky v sociálním zabezpečení, ve znění pozdějších předpisů.
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- Vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativech, v platném znění a se Směrnicí MŠMT č. 28 768/2005-45, v platném znění, vydává Odbor školství, mládeže a sportu.
- Vyhláška MŠMT 14/2005 Sb. O předškolním vzdělávání, §2.
- Vyhláška MŠMT č 73/2006 Sb., §6.
- Warunki życia i pracy w krajach Europejskiego Obszaru Gospodarczego. Raport Eures. Ministerstwo Gospodarki i Pracy. Departament Rynku Pracy 2005.
- White Paper UK (Biała Karta) z dnia 24 listopada 2010.
- World Report on Disability. WHO 2011.
- Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań. Opracowanie przygotowane na posiedzenie kongresu demograficznego. Warszawa, GUS, 2012.
- Zákon 108/2006o sociálních službách z 14 lutego 2006 r.
- Zákon nr 561/2004 Úř. o předškolním, středním, vyšším odborném a jiných vysokých škol (zákon školy).
- Zalecenie nr R(92)6 Komitetu Ministrów w sprawie spójnej polityki wobec osób z niepełnosprawnością.
- Założenia projektowanych zmian. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Warszawa, MEN, 2010.

#### **Publikacje w wersji elektronicznej:**

- Kultura Brytyjska? Kim są Brytyjczycy? Jacy oni są?* <http://www.justlanded.com/polski/Wielka-Brytania/Artykuly/Kultura/Kultura-brytyjska> [dostęp: 7.04.2013].

SIEDLECKA E.: *Dzieci gorszego MEN-u*. Wydanie internetowe Gazety Wyborczej z 3 sierpnia 2011 r., [http://wyborcza.pl/1,75478,10052795,Dzieci\\_gorszego\\_MEN\\_u.html](http://wyborcza.pl/1,75478,10052795,Dzieci_gorszego_MEN_u.html) [dostęp: 08.07.2012].

VACLAVIK D.: *Religia w Republice Czeskiej na początku trzeciego tysiąclecia*, <http://www.sse.geo.uni.lodz.pl/uploads/space7/vaclavik.pdf> [dostęp: 5.05.2012].

### **Źródła internetowe:**

Exclusion from school. Part 2, point 23. Departament for Education. <http://www.education.gov.uk/vocabularies/educationtermsandtags/144> [dostęp: 4.05.2012].

Factsheet on Persons with Disabilities. Dane Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=18> [dostęp: 12.03.2013].

Główna strona Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym <http://www.psouu.org.pl/aktualnosci/dzialalnosc-psouu> [dostęp: 5.04.2013].

Human Development Index, <http://hdr.undp.org/en/statistics/hdi/> [dostęp: 2.12.2012] <http://anglia.apng.pl/artykul,2193,podzial-administracyjny-anglii.html> [dostęp: 21.02.2013]

<http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2012/01/ustroj-szkolny-jego-demokratyzacja.html> (dostęp: 3.04.2013].

[http://stowarzyszenie\\_wolnomyslicieli.free.ngo.pl/strony/char\\_pol.htm](http://stowarzyszenie_wolnomyslicieli.free.ngo.pl/strony/char_pol.htm) [dostęp: 27.08.2011].

[http://www.aamr.org/content\\_2383.cfm?navID=2](http://www.aamr.org/content_2383.cfm?navID=2) [dostęp: 10.02.2012].

<http://www.abc.com.pl/serwis/du/2009/0400.htm> [dostęp: 26.08.2011].

[http://www.bip.nauka.gov.pl/\\_gALLERY/23/96/2396/79\\_pedagogika\\_specjalna.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/23/96/2396/79_pedagogika_specjalna.pdf) [dostęp: 26.08.2010].

[http://www.charitycommission.gov.uk/About\\_us/About\\_charities/factfigures.aspx](http://www.charitycommission.gov.uk/About_us/About_charities/factfigures.aspx) [dostęp: 3.04.2013].

<http://www.czechyonline.com/czechy-historia-czech.html> [dostęp 5.02.2013].

[http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/obyvatelstvo\\_lide](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/obyvatelstvo_lide) [dostęp: 19.12.2012].

<http://www.earlysupport.org.com>, *Early support. Introduction to the background information booklets* [dostęp: 18.02.2013].

<http://www.educationengland.org.uk/history/chapter02.html#03> [dostęp: 5.09.2012].

[http://www.england.pl/inf\\_ogolne.htm](http://www.england.pl/inf_ogolne.htm) [dostęp 1.03.2012].

<http://www.gfmag.com/sources-for-country-economic-reports-and-gdp-data.html#9> [dostęp: 3.10.2012].

<https://www.gov.uk/apply-disabled-facilities-grant> [dostęp: 5.12.2012].

<https://www.gov.uk/help-with-childcare-costs/free-childcare-and-education-for-2-to-4-year-olds> [dostęp: 17.12.2014].

<http://www.infor.pl/dziennik-ustaw,rok,2004,nr,207,poz,2110,rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-i-sportu-w-sprawie-standardow.html> [dostęp: 26.08.2011].

<http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/g/green%20paper%20presentation.pdf> [dostęp: 6.09.2011].

[http://www.msmt.cz/uploads/adult\\_education/CZ\\_EN.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/adult_education/CZ_EN.pdf) [dostęp: 21.10.2011].

[http://www.nadacesirius.cz/soubory/monitoring/2/Verejnost\\_05052010.pdf](http://www.nadacesirius.cz/soubory/monitoring/2/Verejnost_05052010.pdf) [dostęp: 1.03.2013].

[http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/szkolnictwo/Reforma/20110523\\_USTAWA\\_z\\_dnia\\_27\\_lipca\\_2005.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/szkolnictwo/Reforma/20110523_USTAWA_z_dnia_27_lipca_2005.pdf) [dostęp: 29.08.2011].

<http://www.oecd.org/edu/eag2010> [dostęp: 22.10.2012].

- <http://www.ons.gov.uk/ons/guide-method/geography/beginner-s-guide/other/local-education-authorities/index.html> [dostęp: 14.02.2015] Office for National Statistics.
- <http://www.polityka.pl/kraj/analizy/1519452,2,kto-powinien-placic-za-edukacje-na-szych-dzieci.read>. [dostęp 14.08.2012].
- <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=18-08-2010&qplikid=1> [dostęp: 27.07.2011].
- <http://www.psouu.org.pl/sites/default/files/publikacje/wyniki-badan.pdf> [dostęp: 15.11.2012].
- <http://www.statistics.gov.uk/cci/nugget.asp?id=6>, [dostęp: 1.04.2011].
- <http://www.sucha.cz/rservice.php?akce=tisk&cislocianku=2012040008> [dostęp: 3.04.2013].
- <http://www.teaching-assistants.co.uk/> strona Asystentów Pedagogów Wielkiej Brytanii [dostęp: 03.04.2013].
- Oficjalna strona ośrodka edukacyjno-rehabilitacyjno-wychowawczego w Nierodzimiu, <http://www.niepelnosprawniustron.pl/portrety.php> [dostęp: 12.11.2012].
- Oficjalna strona Portland school, <http://www.portland.ac.uk/> [dostęp: 20.01.2013].
- Oficjalna strona szkoły specjalnej w Ostrawie, <http://www.specialniskola.eu/ZSSpecialni/> [dostęp: 12.02.2013].
- Oficjalna strona Zespołu Szkół Specjalnych nr 4 w Sosnowcu, <http://www.zss4.sosnowiec.pl/>. [dostęp: 20.05.2012].
- Standardy kształcenia dla kierunku studiów: Pedagogika specjalna. A. Studia I stopnia, B. Studia II stopnia, załącznik nr 79, [http://www.bip.nauka.gov.pl/\\_gALLERY/23/96/2396/79\\_pedagogika\\_specjalna.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/23/96/2396/79_pedagogika_specjalna.pdf) [dostęp: 27.08.2011].
- Strona Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego w Polsce, <http://www.luteranie.pl/> [dostęp: 4.04.2013].
- The World Factbook, Central Intelligence Agency, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ez.html> [dostęp: 10.04.2013].
- Wynik Spisu Powszechnego w Republice Czeskiej z 2011 roku, [http://notes2.czso.cz/cz/slodb2011/cd\\_slodb2011\\_11\\_12/index\\_html\\_files/PVCR062.pdf](http://notes2.czso.cz/cz/slodb2011/cd_slodb2011_11_12/index_html_files/PVCR062.pdf) [dostęp: 20.01.2013].





Magdalena Belza

**The education systems of people who are moderately, considerably  
and profoundly intellectually disabled  
(on the basis of the solutions implemented in England, the Czech Republic and in Poland)**

Summary

The present book represents a part of publications dealing with comparative pedagogy. It familiarises the reader with the research of the education systems of students with moderate, considerable and profound intellectual disability which are implemented in England, the Czech Republic in comparison with the native context. This enables us to classify the publication within the field of special needs comparative studies.

Nowadays the instruction provided to this group of students experiences a period of dynamic changes which are described by the author with reference to the historical, social, cultural, economic and religious contexts. The path which enabled the development of solutions which today are functional in the countries under research – both convergent and divergent ones – is presented. The analysis of the systems itself in the perspective of theory and legislation was enhanced by research conducted among the staff working in institutions whose purpose is to provide instruction to intellectually disabled students (teachers, therapists, directors), which facilitates to a certain extent a verification of the theoretical image with the image of this type of education perceived by the people who are involved in it in practice.

All of these themes are discussed in twelve chapters which correspond with the structure of comparative research – the chapters contain a description, interpretation and juxtaposition, and they treat questions such as: the essence of intellectual disability, the structure of the system of education, the forms and the types of institutions, support, theoretical bases, the legal functioning of the systems of education, the historical, economic, social, cultural and religious conditions.

An element which is particularly interesting and which may attract the attention of the reader is the quasi-model of the education of moderately, considerably and profoundly intellectually disabled students that is suggested by the reader in the final chapter.

Due to the fact that the publication combines strictly scholarly considerations with practical solutions which function in the countries under research, its recipients may include both scholars, pedagogues, sociologists, students and practitioners who work in the field of special needs education.

Key words: special needs comparative studies, special needs education in Poland, England and the Czech Republic, intellectual disability, therapy

Magdalena Belza

**Systémy vzdělávání osob s lehkým, středně těžkým a těžkým mentálním postižením  
(na příkladu řešení v Anglii, České republice a Polsku)**

**Shrnutí**

Tato kniha patří do oblasti publikací srovnávací pedagogiky. Seznamuje čtenáře s výzkumy vzdělávacích systémů žáků s lehkým, středně těžkým a těžkým mentálním postižením, jaké se vyskytují v Anglii a České republice, ve srovnání s domácím, což publikaci začleňuje do oblasti speciální komparatistiky.

Formování této skupiny žáků v současnosti zažívá dobu dynamických změn, které byly autorkou popsány se zohledněním historického, sociálního, kulturního, hospodářského a také náboženského kontextu. Byla ukázána cesta, která umožnila vypracovat řešení, která jsou v současné době uplatňována ve zkoumaných zemích, a to řešení konvergentních i divergentních. Analýza samotných systémů z teoretického a legislativního hlediska byla obohacena o průzkumy provedené mezi pracovníky zaměstnanými na pracovištích zaměstnávajících žáky s mentálním postižením (učitelé, terapeuti, ředitelé), což do určité míry umožňuje ověřit teoretický obraz s tím, jak je toto vzdělávání vnímáno očima osob, které jsou v něm angažovány v praxi.

Všechny tyto motivy jsou umístěny ve 12 kapitolách, které odpovídají struktuře komparatistických průzkumů, obsahují popis, interpretaci a juxtapozici, přičemž se dotýkají takových otázek jako: podstata mentálního postižení, struktura vzdělávacího systému, formy, typy pracovišť, podpora, teoretické základy, právní fungování vzdělávacích systémů, historická, ekonomická, sociální, kulturní a náboženská podmíněnost.

Zvláště zajímavou součástí, která může čtenáře zaujmout, je teoretický model vzdělávání žáků s lehkým, středně těžkým a těžkým mentálním postižením, který autorka navrhla v poslední kapitole.

Publikace spojením *stricte* výzkumných úvah s praktickými, které se vyskytují ve zkoumaných zemích, způsobuje, že cílovou skupinou mohou být jak vědci, pedagogové, sociologové, studenti, tak praktici pracující ve speciální pedagogice.

Klíčová slova: speciální komparatistika, speciální pedagogika v Polsku, Anglii a České republice, mentální postižení, terapie





**Magdalena Bełza** – pedagog specjalny, surdopedagog, doktor nauk społecznych, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Wydziałowy koordynator ds. studentów niepełnosprawnych. Członek zespołu zadaniowego pedagogiki specjalnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego; Zespołu Samokształceniowego i Samopomocy Koleżeńskiej PAN; Rady Redakcyjnej czasopisma „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”. Autorka 25 prac naukowych, współredaktor prac zbiorowych, m.in.: *Wybrane zagadnienia socjalizacji i edukacji osób z ograniczoną sprawnością* (współ-

redakcja: Zenon Gajdzica), *Konstruowanie świata osób niepełnosprawnych – różne aspekty rzeczywistości* (współredakcja: Dorota Prysak), artykułów w czasopismach punktowanych, m.in. rozprawy *Uczeń z niepełnosprawnością w tyglu oczekiwań szkoły – kilka uwag na marginesie teorii wymiany* („Studia Pedagogiczne” 2014, R. 25). Zainteresowania badawcze: edukacja specjalna, funkcjonowanie społeczne osób niepełnosprawnych, arteterapia, studiowanie osób niepełnosprawnych.

*Manuskrypt M. Bełzy posiada wiele zalet. Pierwszą jest wybór funkcji, jaką mają pełnić przeprowadzone przez nią badania. Spośród możliwych funkcji badań komparatystycznych Autorka wybrała funkcję deskryptywną i melioracyjną [...]. Drugą silną stroną pracy jest dobór krajów do badań. Wbrew tradycji badań komparatystycznych, Autorka zdecydowała się porównać z oświatą w swoim kraju systemy stosowane zarówno w kraju ogólnie podobnym do własnego (Czechy), jak i dość różnym od własnego (Anglia). Takie zestawienie ma w przypadku prezentowanych badań głęboki sens. Pozwala bowiem poznać uniwersalne trudności w zapewnieniu wysokiej jakości edukacji dla badanej grupy, a jednocześnie rozwiązania stosowane w bogatszych krajach, o dłuższej tradycji w zakresie wdrażania nowoczesnej edukacji specjalnej z rozwiązaniami stosowanymi w krajach nieco wolniej rozwijających się. Warto zaznaczyć, że Autorka możliwość tę dobrze wykorzystała.*

*Z recenzji dr. hab. prof. APS Grzegorza Szumskiego*

Więcej o książce

